

Universidade de Lisboa



Descoberta, Imaginação e Erro no ensino do Desenho

Tiago Lança Rodrigues

Mestrado em Ensino das Artes Visuais

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor Artur Ramos**

2015

Agradecimentos

Ao Professor Artur Ramos, pela sua orientação e conselhos preciosos.

Aos Professores do Mestrado pelas suas aulas inspiradoras e pelo privilégio de poder voltar à Universidade.

Aos colegas de escola pela solidariedade e companheirismo de todos os dias, em especial ao Mário Pedro.

Aos alunos da Academia pela partilha desta experiência que é ensinar e aprender, em especial aos alunos do Secundário.

À Ana pela ajuda, pela preocupação e pelo tempo roubado.

À Marta pelo apoio e atenção.

À restante família e amigos pela sua presença e carinho.

Resumo

Realizado no âmbito do Mestrado de Ensino das Artes Visuais do 3ºciclo e Secundário, o presente relatório tem como base as aulas lecionadas no ano letivo de 2012/2013 na disciplina de Desenho A ao décimo primeiro ano da Academia de Música de Santa Cecília.

A descoberta, a imaginação e o erro são características presentes na atividade letiva de qualquer professor, sendo de particular importância no trabalho de um professor da disciplina de Desenho.

As três palavras que dão título a este relatório foram retiradas dos livros que analisamos e sintetizam o fundamental das posições teóricas dos seus autores. Ao juntá-las, pretendeu-se agregar as várias linhas de pensamento numa instância única e mais forte, e determinar o que julgamos constituir uma postura pessoal.

O diálogo entre estes três conceitos é gerador de relações de proximidade e continuidade, passíveis de se transferirem para o plano educativo de forma ativa. A partir desta trilogia temática quisemos essencialmente apontar para caminhos novos de exploração letiva, direcionados ao reforço da presença e/ou inclusão destes temas no desenho curricular da disciplina, ou orientados especificamente para a construção de enunciados e exercícios práticos.

Palavras-chave: Descoberta, Imaginação, Criatividade, Erro, Acaso, Bruner, Vygostky, Saturnino, Nicolaidis, Cozens, Edwards.

Abstract

Conducted within the Masters degree of Visual Arts Education, this report is based on lessons taught during the 2012/2013 academic year, in the Drawing discipline to the eleventh grade of the Santa Cecília Academy of Music.

Discovery, imagination and the error are characteristics present in any teaching activity and of particular importance in the work of a Drawing professor.

The three words that give title to this report summarize the fundamental theoretical positions of the authors read and were taken from the major books analyzed. By joining them, our intention was to aggregate the various lines of thought into a single, stronger body, and determine what we believe constitutes a personal stance.

The dialogue between these three concepts generates close relations and continuity, likely to be transfer to the education plan actively. Through this thematic trilogy our aim was to point out new avenues of teaching exploration, directed at strengthening the presence and/or inclusion of these topics in the curriculum, or specifically targeted for the construction of practical exercises and enunciations.

Keywords: Discovery, Imagination, Creativity, Error, Chance, Bruner, Vygostky, Saturnino, Nicolaidés, Cozens, Edwards.

Índice

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Três posturas didáticas a reter	3
1.1. A descoberta para Bruner	3
1.2. A imaginação segundo Vygostky	9
1.3. O erro de Saturnino	15
2. Três métodos de desenho estudados	23
2.1. O método natural	23
2.2. O novo método	29
2.3. O método da lateralidade	33

PARTE 2 – CONTEXTO ESCOLAR

1. Caracterização da escola	41
1.1. Caracterização humana e social	43
1.2. Caracterização física	45
2. Caracterização da turma	47
2.1. Envolvimento e desempenho na disciplina	47
2.2. Envolvimento e desempenho no trabalho escolar geral	49
2.3. Percurso escolar	51
2.4. Atitude e postura em aula	51

PARTE 3 – UNIDADE DIDÁTICA

1. Apresentação da unidade didática	53
2. Opções programáticas	57
3. Articulação com unidades anteriores	59
4. Conteúdos fundamentais da unidade	61
5. Estratégias, tarefas e materiais utilizados	63
6. Articulação com exercícios dos métodos estudados	67
7. Instrumentos e procedimentos para a avaliação	69
7. Descrição sumária das aulas	71

CONCLUSÃO	81
------------------------	-----------

BIBLIOGRAFIA	87
---------------------------	-----------

ANEXOS

Anexo 1 – Contexto Escolar	i
---	----------

Localização da escola	iii
------------------------------------	------------

Planta geral da escola	v
-------------------------------------	----------

Plantas parciais dos blocos da escola	vii
--	------------

Vistas da sala de Desenho	xi
--	-----------

Anexo 2 - Documentos	xiii
-----------------------------------	-------------

Planificação do 1º Período	xv
---	-----------

Enunciado do trabalho de pesquisa	xix
--	------------

CrITÉrios de avaliação da disciplina	xxiii
---	--------------

Anexo 3 – Unidade Didática	xxvii
---	--------------

Referências apresentadas na unidade Perspetivas	xxix
--	-------------

Referências apresentadas na unidade Paisagens	xxxi
--	-------------

Referências apresentadas na unidade Ilustração Científica	xxxiii
--	---------------

Trabalhos realizados anteriormente em relação à unidade

Perspetivas	xxxv
--------------------------	-------------

Trabalhos realizados anteriormente em relação à unidade

Paisagens	xxxvii
------------------------	---------------

Trabalhos realizados anteriormente em relação à unidade

Ilustração Científica	xxxix
------------------------------------	--------------

Grelhas de avaliação referentes à unidade didática	xli
---	------------

Trabalhos realizados na unidade Perspetivas	xlili
--	--------------

Trabalhos realizados na unidade Paisagens	lxiii
--	--------------

Trabalhos realizados na unidade Ilustração Científica	lxxxiii
Anexo 4 – Outros	xcv
Texto da exposição retrospectiva de Desenho	xcvii
Fotografias da exposição	ci
Créditos das Imagens	ciii

“Fallor ergo sum”

Santo Agostinho

“Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.”

Samuel Beckett

“Ter a dúvida é saber exatamente o que estou a dizer”

Almada Negreiros

INTRODUÇÃO

Realizado no âmbito do Mestrado de Ensino das Artes Visuais do 3ºciclo e Secundário, o presente relatório tem como base as aulas lecionadas no ano letivo de 2012/2013 na disciplina de Desenho A ao décimo primeiro ano da Academia de Música de Santa Cecília.

O relatório divide-se em três partes. A primeira parte intitulada de Enquadramento Teórico subdivide-se, por sua vez, em dois capítulos. O primeiro capítulo expõe o pensamento de três autores da área a que chamamos de ciências da educação: Jerome Bruner, Lev Vygostky e Saturnino de la Torre. O segundo capítulo também aborda três obras e três autores, agora especificamente da área da didática do desenho. Trata-se da leitura de três “tratados” e respetivos métodos de desenho: o método natural de Kimon Nicolaides; o novo método de Alexander Cozens; e o método da lateralidade de Betty Edwards.

Todas as traduções são da responsabilidade do autor, tendo ocorrido nalguns casos pequenas modificações da forma textual, mantendo sempre o princípio de fidelidade ao original e sem que isso tenha alterado a essência do conteúdo. A frequente recorrência a citações na primeira parte surgiu pela vontade de conceder voz própria aos autores nos pontos considerados mais importantes. A decisão de incluir várias notas de rodapé ao longo do texto prendeu-se com a necessidade de, por um lado, estabelecer ligações com outras partes do documento e, por outro, expressar argumentos e considerações de natureza pessoal que se espera enriquecerem a orientação global do escrito.

A segunda parte do relatório diz respeito ao Contexto Escolar onde a experiência letiva teve lugar. Está subdividida em caracterizações da escola e da turma, respetivamente. Na caracterização da escola é apresentado um breve historial desta e feita uma descrição a partir da sua vertente humana, as pessoas que a habitam, e física, os espaços que a definem. A turma, apesar de pequena, é entendida como uma unidade e descrita em termos das suas características comuns. É apresentada uma descrição do percurso

escolar de cada aluno e da sua postura perante a disciplina e o trabalho escolar.

A terceira e última parte centra-se na Unidade Didática lecionada. Além da descrição das unidades de trabalho que a compõem, aqui se mencionam as opções adotadas tendo em conta o programa da disciplina, os conteúdos fundamentais, as estratégias e materiais utilizados em aula, bem como a relação com outras unidades anteriormente lecionadas e alguns dos exercícios específicos postos em prática dos métodos apresentados. Por fim é apresentado o processo de avaliação utilizado e descritas as aulas sumariamente. É nesta secção que se particulariza os aspetos em estudo neste trabalho.

A conclusão, como aliás esta introdução, figura à parte. Esta opção prendeu-se com a necessidade de sublinhar o carácter inexato e aberto deste documento, permitindo estender as reflexões finais para lá da experiência letiva e libertando-as de uma leitura restrita.

A bibliografia foi organizada por ordem alfabética de autores e de maneira a incluir obras de carácter literário geral, de carácter específico da área artística e da área do desenho, e de carácter mais técnico e instrumental. Todas as obras apresentadas mesmo que não citadas foram alvo de consulta, tendo servido como referências e motivações para a construção do relatório. A sua inclusão procurou favorecer ainda um conjunto de conexões com mais leituras, sejam elas sobre as temáticas abordadas ou sobre outras que lhes sejam próximas.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Três posturas didáticas a reter

1.1. A descoberta para Bruner

A aprendizagem preconizada por Jerome Bruner¹ é do tipo heurístico, ou seja, realiza-se através da descoberta, e tem quatro ideias fundamentais que a sustentam.²

Em primeiro lugar, a noção de que a aprendizagem deve ir no sentido do conhecimento da estrutura daquilo que se quer ensinar, permitindo efetuar saltos cognitivos, estabelecer novas relações e resolver problemas. Depois, a ideia de que a predisposição para a aprendizagem pode ser estimulada pelas interações sociais e contextuais no desenvolvimento das crianças, bem como pela facilitação da sua autonomia. Nesse sentido, o currículo deve ser uma ferramenta flexível, desenhada por especialistas mas construída à volta das questões essenciais, possibilitando sucessivos aprofundamentos cognitivos. Uma terceira ideia é da implementação de um tipo de pensamento intuitivo, apenas possível quando se institui um clima global de confiança e se reconhece a possibilidade de errar. Por último, a noção de que a vontade de aprender é proporcional à capacidade do professor servir de exemplo para os alunos, seja pelo domínio científico que possui seja pelo valor que atribui à disciplina que ensina.

A obra de Bruner onde estas ideias foram primeiro esboçadas data de 1960, e foi escrita no seguimento das conferências de Woods Hole, onde cientistas, académicos e educadores se reuniram para discutir formas de melhorar o ensino básico e secundário nos Estados Unidos. Na introdução daquela, encontramos uma citação de Benjamin Franklin, que ilustra bem as

¹ Professor, considerado o pai da Psicologia Cognitiva, nasceu em Nova Iorque em 1915.

² De acordo com os quatro temas centrais do livro *O Processo da Educação*: o papel da estrutura na aprendizagem, a predisposição para aprender, a natureza da intuição, e o desejo de aprender (ver Bibliografia BRUNER, 2011).

preocupações e os conteúdos então debatidos, e que vai no sentido de considerar a problemática do ensino menos pelo ponto de vista daquilo que se ensina e mais pela forma abrangente de o ensinar:

*Seria bom que [...] ensinassem [aos alunos] tudo o que é útil e tudo o que é decorativo. Mas a arte é longa e o tempo é pouco. Por isso, propõe-se que aprendam aquilo que [...] é mais útil e mais decorativo.*³

A forma de aprendizagem aqui defendida supõe uma menor quantidade de informação, centrando-se nos princípios básicos ou na estrutura da matéria a ser aprendida, e estabelecendo relações significativas para outras áreas e saberes.

Enquanto que uma aprendizagem por transferência específica supõe a manutenção futura das condições em que as tarefas específicas são aprendidas hoje, a aprendizagem por transferência não específica orienta para um desempenho de continuidade e diversidade, visando a exploração de problemas e condições subsequentes. Se considerarmos que ter utilidade no futuro é o objetivo da educação, então uma aprendizagem por transferência não específica é a mais adaptada. Logo, a prossecução da aprendizagem requer o domínio da estrutura do conteúdo, assim como a aplicabilidade de uma ideia a novos problemas é tanto maior quanto mais fundamental esta for. É por esta razão que se considera que a delineação de currículos significativos deve estar a cargo de especialistas, os mais bem preparados de cada área. Dominar os fundamentos de uma disciplina, ou de um campo científico, obriga não só a ter um conhecimento dos princípios gerais como a desenvolver atitudes pró-aprendizagem e de investigação constantes.⁴ Se a investigação é despoletada pela curiosidade consideremos a possibilidade da aprendizagem mover-se no sentido da descoberta.

Bruner baseia o postulado do ensino da estrutura fundamental de uma disciplina em quatro razões: apreender os elementos básicos ajuda à compreensão do todo; é fácil esquecer os pormenores quando estes não estão inseridos num padrão organizado; uma boa teoria conduz à

³ Op. cit. p. 31.

⁴ A resolução de problemas com autonomia só é alcançável através da capacidade, da parte de quem investiga, de estabelecer conjeturas e intuições (idem p. 43).

compreensão de um fenómeno específico; e a compreensão de um aspeto particular, a partir de um caso geral, permite reconhecer um modelo cognitivo aplicável a outras situações. Acrescenta-se ainda que, ao realçar a estrutura e os princípios de uma disciplina, está-se também a elidir a distância entre níveis de ensino, permitindo traçar pontes de comunicação e identificar semelhanças entre matérias aparentemente distantes, e atualizando a conceção geral da disciplina.⁵

Relativamente à questão da predisposição para a aprendizagem, Bruner é perentório ao referir que:

*qualquer disciplina poderá ser eficazmente ensinada numa qualquer forma intelectualmente honesta a crianças de qualquer estágio de desenvolvimento.*⁶

Três ideias gerais são avançadas para a melhor compreensão deste ponto: o processo de desenvolvimento intelectual das crianças; o ato de aprendizagem; e a noção de currículo em espiral.

Se em cada estágio do desenvolvimento intelectual, a criança tem uma maneira própria de compreender o que está à sua volta, a tarefa do educador será representar a estrutura da disciplina em questão em termos que a criança possa compreender: trata-se de uma sistemática operação de tradução do mundo. Mesmo tendo em conta as fases preconizadas por Piaget,⁷ o desenvolvimento intelectual da criança não pode ser considerado como necessariamente linear, sequencial ou previsível. O ambiente em que a criança se insere e as suas reações a este são fatores intervenientes no seu desenvolvimento,⁸ fazendo seguramente do ambiente escolar aquele que mais influência tem. Assim, na escola, vale a pena apresentar problemas

⁵ É como se o primeiro contacto de uma criança com determinada disciplina pudesse ser equiparado ao trabalho de um especialista na vanguarda da mesma (idem p.49).

⁶ Idem p. 53.

⁷ Epistemólogo e psicólogo suíço (1896-1980). Na sua teoria cognitiva propõe a existência de quatro estádios de desenvolvimento: o senso-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal.

⁸ Tese defendida por Vygotsky (Ver *A Imaginação segundo Vygotsky*).

que entusiasmem os alunos e possam contribuir para a transição para estádios de desenvolvimentos ulteriores.⁹

Um ato ou episódio de aprendizagem pode variar na duração e na quantidade de ideias que o compõem. O prolongamento desse episódio vai depender muito da disposição dos alunos e daquilo que pretenderem alcançar: externamente, as notas; internamente, a sensação de compreender de facto aquilo que é ensinado. Uma unidade mais difícil poderá tornar-se mais interessante se lecionada como um desafio que os alunos aceitam e no qual se lançam, recorrendo a tudo aquilo que sabem.¹⁰ Ao concluí-lo dessa forma, é mais provável terem a sensação de um trabalho feito com autonomia e cujo o mérito é apenas seu.¹¹

A ideia de currículo em espiral passa pela possibilidade, já referida, de ensinar qualquer matéria de forma honesta a qualquer criança. Esse currículo deve ser elaborado à volta das grandes questões, problemas e valores que a sociedade preconiza, posteriormente aprofundados nos sucessivos graus de ensino. Quando Bruner se refere ao «*contínuo alargamento e aprofundamento do conhecimento em termos de ideias básicas e gerais*»¹² está, no fundo, a descrever um movimento espiral, começando num ponto à superfície e prolongando-se em profundidade em sucessivos arcos que se alargam.

O terceiro ponto desta teoria diz respeito à intuição. Podemos defini-la como cognição ou apreensão imediata de uma ideia, não sujeita a meios formais de análise e demonstração. A intuição apreende o sentido, o significado ou a estrutura no seu todo.

Ao contrário de uma modalidade de pensamento que chamaríamos de analítica, ou seja faseada e sequencial, um pensamento do tipo intuitivo supõe um avanço destemido, quase torrencial, em que não existe

⁹ Alunos com um treino rigoroso e com incidência nas questões mais relevantes, terão uma aprendizagem facilitada mais à frente. A predisposição baseada em experiências de aprendizagem intensas ajuda não só a aprender especificidades como a aprender a aprender (idem p. 64).

¹⁰ Usando todas as suas capacidades e estando totalmente absorvidos pelo exercício.

¹¹ Quanto maior for a percepção da estrutura de um tema, mais bem organizado poderá ser o episódio de aprendizagem (idem p. 67).

¹² Idem p. 41.

necessariamente uma definição clara daquilo a que pretende dar resposta: há nele uma percepção implícita de todo o problema. Recorrer a este tipo de pensamento significa chegar a uma resposta que não se sabe ser certa ou errada. Também significa não ter grande consciência do processo percorrido nem uma justificação adequada para a solução oferecida. Isto acontece porque existe uma familiaridade com o domínio em questão, facultada pelo conhecimento da estrutura. É novamente através deste conhecimento que se podem traçar rapidamente atalhos e vias alternativas apesar de, um pouco por todas as áreas do ensino, vigorar uma tendência inversa.¹³

O pensamento intuitivo não ocorre se não houver dele exemplos na vida dos alunos. Os professores tornam-se assim responsáveis pelo desenvolvimento da confiança necessária nos métodos do pensamento intuitivo. Pensar de maneira intuitiva significa ainda estar disposto a cometer erros honestos para chegar a soluções. Bruner alerta:

*Requer-se sensibilidade do professor para distinguir um erro intuitivo - um salto interessante, mas errado - de um erro por estupidez ou ignorância; [...] é preciso que o professor saiba encorajar e, ao mesmo tempo, corrigir o aluno intuitivo.*¹⁴

O último dos quatro pontos inicialmente referidos, a motivação dos alunos, pode ser aferida pelo nível de atenção suscitado pelas atividades de sala de aula.¹⁵

Os audiovisuais, filmes e meios similares, ainda que capazes de captar a atenção a curto prazo, podem produzir alunos passivos à espera que algo aconteça para se entusiasmarem. Não é incomum que, na era de comunicação de massas e da cultura do entretenimento, a passividade e a atitude espectante¹⁶ contagiem a sala de aula.

Nesse sentido, o professor não é apenas um comunicador, é um modelo: a sua personalidade é o meio mais importante de auxílio ao ensino.

¹³ A conclusão de um processo intuitivo de pensamento requer, no entanto, uma verificação de natureza mais analítica (idem p. 73).

¹⁴ Idem p. 80.

¹⁵ Nível esse que Bruner, com humor, espera estar algures entre a total apatia e o entusiasmo desenfreado (idem p. 85).

¹⁶ Aqui com o duplo sentido de espera e de espetador.

Se não for capaz de ver beleza e importância na disciplina que ensina, não desperta o entusiasmo dos alunos. Se for incapaz de ser intuitivo não consegue promover eficientemente o uso da intuição pelos alunos. Se não souber errar ou deixar-se apanhar em erro nunca será um modelo de coragem. Se não for ousado não inspirará a ousadia dos alunos.¹⁷

A importância da teoria de Bruner, e a maior abrangência que esta representa em relação ao que defende Piaget, reside no papel que o contexto social desempenha no processo de desenvolvimento e aprendizagem. É essencialmente no âmbito deste contexto que o indivíduo absorve a cultura, a linguagem e a técnica, vetores que lhe permitem aceder a modos capazes de representação, e logo de aprendizagem. Assim a exposição a um meio estimulante é um princípio determinante na promoção e aceleração do desenvolvimento cognitivo.¹⁸

Há razões que levam Bruner a refutar um tipo de abordagem expositiva, justificadas por quatro características presentes nas crianças capazes de organizar e melhorar a sua aprendizagem: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa.

A curiosidade é o motor de toda a vontade de aprender; a procura de competência advém da imitação daquilo que os mais velhos fazem, reproduzindo e recriando os comportamentos observados; a reciprocidade implica a necessidade de operar em conjunto, cooperando para objetivos comuns; e a narrativa estabelece-se como a reflexão sobre a experiência bem como a transmissão e partilha de significados e conceitos.

No geral, as ideias deste pedagogo foram importantes por permitirem flexibilizar uma certa rigidez representada pelos estádios de desenvolvimento, além de ajudarem declaradamente a uma construção curricular inovadora e menos estanque. O recurso abusivo à sua teoria motivou, nalguns casos extremos, a não adoção de outros tipos de aprendizagem, nomeadamente por receção.

Sabemos hoje que a aprendizagem não deve ser apenas de um tipo, sendo necessária uma orientação para a complementaridade. Assim, um

¹⁷ Idem pp. 99-100.

¹⁸ Ver Bibliografia MARQUES a, s/d. p. 1.

processo norteado pelo sentido da descoberta beneficiará se conjugado com a memorização de factos, de noções ou teorias.¹⁹

1.2. A imaginação segundo Vygostky

A reflexão de Lev Vygostsky²⁰ acerca do desenvolvimento infantil aqui abordada é feita a partir do conceito abrangente da imaginação.²¹

Para este teórico a imaginação assenta em dois tipos de impulso, o reprodutivo, que permite formulações baseadas na memória, e o criador, que as projeta para o futuro. Os materiais da imaginação, seja ela de que tipo for, partem unicamente da experiência, acentuando assim a ligação permanente entre imaginação e realidade. São referidos vários fatores com influência no processo criativo: a necessidade de adaptação; o desejo; a espontaneidade; a cultura técnica ou a tradição; e o ambiente; sendo sublinhado, a propósito deste último, a importância do meio social no estímulo da imaginação criadora. Acerca da imaginação das crianças, é refutada a ideia destas serem mais imaginativas que os adultos, e no que respeita aos adolescentes, é dada especial relevância à passagem de uma imaginação de tipo subjetivo para objetivo. Apesar de considerar que o desenho não deve ser uma atividade imposta nas escolas, Vygostky sublinha a necessidade do adolescente contactar com meios e conhecimentos artísticos a fim de se desenvolver plenamente, apontando para a promoção da criação artística e da estimulação da imaginação na escola.

A atividade criadora pode ser definida como toda a realização humana capaz de criar qualquer coisa de novo, quer se refira a uma dimensão com reflexos no mundo exterior quer à dimensão das construções mentais ou sentimentos pessoais. Esta atividade pode ser de dois tipos: reprodutivo e

¹⁹ Op. cit. p. 5.

²⁰ Nasceu em Orsha na Bielorrússia em 1896. Psicólogo, desenvolveu o conceito da relação entre as interações sociais e o desenvolvimento intelectual das crianças. Morreu aos trinta e sete anos.

²¹ O livro *A Imaginação e a Arte na Infância*, escrito originalmente em 1930, aborda o conceito de imaginação e o seu desenvolvimento nas crianças, procurando estabelecer uma relação com a produção artística destas (ver Bibliografia VYGOSTKY, 2009).

combinatório ou criador. Por reprodutivo entende-se uma representação baseada na memória e na capacidade de retenção, conservação e codificação da informação. Por criador entende-se uma formulação baseada na ideia de futuro, no facto da atividade humana criar novas imagens e ações para lá de simples reproduções.²² Diz Vygostky que:

*a imaginação como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspetos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. [Assim] tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, na medida em que se distingue [...] da natureza [...] é produto da imaginação.*²³

A imaginação criadora tenta confirmar-se no exterior através de atos válidos e significantes, materializando-se em obras artísticas ou realizações práticas. Assim, ao considerar tratar-se de um processo mental agregado ao real, o autor sistematiza quatro tipos de ligação entre imaginação e realidade.

A primeira tem a ver com a composição dos elementos que formam imaginação e realidade: em ambos os casos, os elementos provêm da experiência.²⁴ Depois a forma como estes elementos interagem: o produto final da imaginação pode ligar-se a fenómenos reais. Exemplo disso é a possibilidade de imaginar o que não se viu a partir de relatos e descrições alheias. O terceiro tipo de ligação é designado de conjunção emocional, considerando que os sentimentos influenciam a imaginação e viceversa.²⁵ O último tipo de ligação consiste na construção de algo completamente novo que, obtendo uma forma ou convertido em objeto, passa a exercer influência sobre os outros objetos.²⁶

Estes quatro tipos de ligação sugerem um percurso circular na medida em que o material colhido pela experiência é conjugado, apropriado

²² É a este último tipo de impulso que o autor chama de fantasia ou imaginação, não fazendo distinção entre estas. Hoje diríamos que *criatividade* é a palavra apropriada. Dada a inexistência do conceito na altura, consideremos a designação de *imaginação criadora*.

²³ Op. cit. pp. 11-12.

²⁴ «[A] experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios.» Idem p. 17. Acrescenta também os sonhos enquanto construções resultantes da experiência.

²⁵ As imagens da fantasia servem como expressão interna dos sentimentos assim como toda a manifestação criativa contém aspetos afetivos (mais sobre esta questão, ver Bibliografia FRÓIS, 2010).

²⁶ O autor considera que esta última possibilidade traz uma força capaz de mudar a realidade: trata-se aqui, mais uma vez, de *criatividade* ainda por nomear.

afetivamente e devolvido sob a forma criativa, transformando a realidade e, com ela, a experiência futura.²⁷

O processo criativo depende de fatores variados. A necessidade de adaptação é um deles. Se a vida não apresentasse tarefas e problemas não haveria qualquer espécie de criação. De igual forma, também o desejo ou a vontade de mudança influem na ação criadora. Além dos simples estímulos extrínsecos, a criação é catalisada por aquilo a que podemos chamar de espontaneidade. No nosso interior as imagens surgem, espontâneas e sem razão aparente. Isto acontece porque os fatores acima referidos põem em marcha o processo imaginativo interno, reanimando as marcas deixadas pela experiência. O conhecimento técnico e a noção dos modelos tradicionais de elaboração também são auxiliares neste processo. Finalmente, considera-se que o maior relevo deve ser atribuído ao meio ambiente que nos rodeia. A psicologia verificou que o anseio de criar é sempre inversamente proporcional à simplicidade do meio ambiente.²⁸ Deste modo, toda a criação comporta sempre um coeficiente social.

Em cada período de desenvolvimento infantil, e de acordo com o estágio em que se encontra a criança, a imaginação criadora age de modo particular. Continua a subsistir a opinião de que a imaginação da criança é mais rica do que a do adulto, que na infância mais se desenvolve a fantasia, e que, com o crescimento, estas capacidades diminuem.²⁹

Sabemos, no entanto, que a experiência da criança é mais pobre que a do adulto, que os seus interesses são mais simples e mais elementares. A complexidade, precisão e variedade que caracterizam o comportamento do adulto são fatores decisivos na sua função imaginativa. Só efetivamente na idade adulta é que a imaginação alcançará a sua maturidade.³⁰

²⁷ VYGOSTKY, 2009, p. 24.

²⁸ É isto que explica a distribuição desproporcionada de inventores e inovadores nas diferentes classes sociais. As classes privilegiadas fornecem uma percentagem consideravelmente maior de criadores científicos, técnicos e artísticos (idem p. 36).

²⁹ Por um lado, a inexatidão, a deformação da experiência e a apetência por narrativas fantásticas na infância servem de base a estas suposições, por outro lado, a simplicidade e espontaneidade das crianças, que tendem a desaparecer com o crescimento, facilmente se confundem com riqueza imaginativa (idem p. 38).

³⁰ Ibidem.

Com o despertar sexual do adolescente, surge uma certa assimilação e concentração de experiência, ao mesmo tempo que se delineiam os chamados interesses permanentes e se apagam os interesses infantis. A atividade da sua imaginação adquire também uma forma definitiva. Ribot³¹ sugere que nesse momento se dá um desenvolvimento paralelo entre imaginação e razão: estreitamente ligada ao raciocínio, a imaginação avança a par deste.³²

No entanto, este período é caracterizado pela passagem de uma imaginação de carácter subjetivo para uma de carácter objetivo. Exemplo disso é o facto de a maior parte das crianças, ao entrar na adolescência, perder o gosto pelo desenho. Insatisfeita com os seus esquemas infantis, a criança começa a criticar os seus desenhos por lhe parecerem demasiado subjetivos, convencendo-se que não sabe desenhar e, naturalmente, abandonando essa atividade.³³

De acordo com investigações posteriores esta atenuação do interesse pelo desenho foi situada globalmente entre os dez e os quinze anos,³⁴ iniciando-se as raparigas e depois os rapazes. A renúncia completa do desenho ocorre portanto em simultâneo com o despertar sexual e com a alteração dos gostos. Ou seja, a maior parte das crianças conserva para o resto da vida uma atitude de distância em relação ao desenho.³⁵

O confronto específico que ocorre nesta altura é entre dois princípios opostos: uma cognição baseada no toque, na presença física e palpável, e uma cognição orientada pela perceção visual. Invariavelmente a «luta» termina com a vitória do princípio visual de perceção do mundo: o adolescente torna-se o espetador que contempla e conhece o mundo a partir do seu próprio ponto de vista.³⁶

³¹ Théodule-Armand Ribot (1839-1916). Psicólogo francês.

³² Colocadas sob a forma de gráfico, considera-se que a curva da imaginação se inicia primeiro que a da razão.

³³ Idem p. 42.

³⁴ Ainda que se assista a uma renovação do interesse entre os quinze e os vinte anos, esse impulso restringe-se aos jovens artisticamente mais dotados (idem p. 95).

³⁵ Ibidem. Desenhos de um adulto que nunca se consagrou ao desenho mal se distinguem de desenhos de crianças com oito ou nove anos em que o gosto desapareceu (ver EDWARDS, 2012).

³⁶ A um decréscimo da atividade física exterior associa-se o aumento da atividade intelectual e o início do desenvolvimento da etapa discursiva (VYGOSTKY, 2009, p. 103).

A criação do adolescente tende neste período tanto para as formas da ilusão e como para as representações naturalistas. A assimilação, mesmo que rudimentar, da noção de perspectiva e de métodos para a sua construção permitem-lhe explorar a representação do espaço, e, ao mesmo tempo, a objetividade com que percebe as coisas fá-lo querer representá-las «como são na realidade».³⁷

À luz do que foi apresentado, coloca-se a questão de saber como considerar a criação artística durante o período de transição.

Por um lado, na promoção da criação infantil, deve observar-se o princípio da liberdade, premissa indispensável de toda a atividade criadora. Significa isso que as aulas de arte dadas aos jovens não deverão ter um carácter obrigatório, e que o próprio desenho não deverá ser equacionado como uma ocupação maciça e geral para todas as crianças que entram na fase de transição.³⁸

Por outro lado, o desenho é portador de um valor cultural muito grande. A aquisição duma nova linguagem dilata o horizonte do adolescente, permitindo-lhe aprofundar os sentimentos e exprimir imagens que, de outro modo, não teriam podido chegar à sua consciência. Vygostky acredita que, para encarnar a sua «inventividade» e desenvolver-se plenamente, o adolescente precisa de adquirir hábitos e conhecimentos artísticos, bem como dominar materiais e métodos especiais de expressão.³⁹

Assim, se o principal trabalho pedagógico consiste em preparar o aluno para o futuro, torna-se essencial a promoção da criação artística em idade escolar *«uma vez que o desenvolvimento e o exercício da imaginação é uma das principais forças no processo de buscar esse fim.»*⁴⁰

Tanto Vygostky como Piaget convergem na sua visão construtivista da aprendizagem, ou seja, que esta assenta na interação entre o sujeito, o objeto e os outros sujeitos. Num plano mais operativo, o aluno aprende significativamente ao relacionar-se com os materiais didáticos, com os seus

³⁷ Idem p. 104.

³⁸ Idem p. 105. Considera que a escolha depende exclusivamente dos interesses dos alunos (Cfr. *O método da lateralidade*).

³⁹ Idem p. 106.

⁴⁰ Idem p. 110 (a propósito da promoção dos meios para a criatividade na escola, ver Bibliografia AUSUBEL, 1964).

colegas e professores. Mas à semelhança de Bruner, também Vygostsky recusa a ideia de estádios de desenvolvimento cognitivo tão restritivos como os definidos por Piaget,⁴¹ considerando igualmente que os contextos culturais, com especial destaque para a linguagem,⁴² influem com preponderância no processo de aprendizagem.

Vygostky introduz um conceito interessante, semelhante às propostas de Piaget sobre tarefas moderadamente discrepantes,⁴³ a que chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal. Podemos defini-la como sendo a *«distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade [...] de resolver problemas individualmente e o nível [...] potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes»*.⁴⁴

Esta ideia reforça uma concepção de um aumento do conhecimento e das competências quando a aprendizagem é colaborativa. O professor, além de mediar as relações entre sujeito e objeto, e entre sujeitos, poderá criar ambientes em que alunos em estádios mais desenvolvidos interagem com outros. É possível assim potenciar uma real «janela de oportunidade para a aprendizagem»⁴⁵ bem como idealizar um corpo de conhecimento genuinamente construído pelos alunos.

⁴¹ Para este pedagogo a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento, podendo mesmo ultrapassar e progredir mais rapidamente que o desenvolvimento definido nos estádios de Piaget (MARQUES b, s/d. p. 2.).

⁴² Os indivíduos encontram instrumentos de aprendizagem na cultura onde estão inseridos. A linguagem, funcionando como mediador entre sujeito e ambiente social, é um desses instrumentos (op. cit. p. 3.).

⁴³ Consideradas tarefas nem muito fáceis nem muito difíceis.

⁴⁴ Ver Bibliografia MARQUES c, s/d. p. 1.

⁴⁵ Ibidem.

1.3. O erro de Saturnino

A proposta teórica avançada por Saturnino de la Torre⁴⁶ centra-se na passagem daquilo a que chama de pedagogia do êxito, mais focada nos resultados, para uma didática do erro, orientada sobretudo para os processos.

O erro, não sendo um objetivo em si mesmo, pode constituir-se como uma estratégia para a aprendizagem se considerado do ponto de vista criativo e construtivo. No domínio das grandes descobertas científicas criatividade, esforço e erro estão sempre presentes, bem como o exercício da conjectura intuitiva geradora de sínteses criativas que, de outra forma, seriam inviabilizadas. Assim, é essencial criar uma nova epistemologia do erro, capaz de melhorar os processos de aprendizagem, e analisá-lo quanto à sua tipologia, centrando-nos no erro enquanto sensor de problemas. É no momento em que este surge, reportando a uma aprendizagem não alcançada e a um conflito sociocognitivo que, em ambiente escolar, se podem gerar hipóteses alternativas e novas soluções para os problemas.

O tema do erro em educação é abordado por Saturnino de la Torre de forma minuciosa e em todas as suas vertentes.⁴⁷ A presença do erro é constante e nele se baseiam muitas das ações, decisões e avaliações que ocorrem no processo educativo. O ponto de vista aqui defendido é encará-lo como uma estratégia e não como um fim, «*um procedimento ou conjunto de procedimentos que nos ajudam a organizar sequencialmente as ações com o objetivo de alcançar determinados fins educativos*».⁴⁸

Os resultados pretendidos com a implementação desta estratégia passariam por uma maior aproximação entre teoria e prática, uma concentração nos processos e na sua aprendizagem em detrimento de uma atenção especial aos resultados e ao ensino de conteúdos. No fundo, procura-se uma mudança, ou mesmo uma inversão, do paradigma vigente no universo da pedagogia.

⁴⁶ Nasceu em Cádiz em 1932. Licenciado em Direito e Ciências Políticas, tem vários títulos publicados na área da didática e das ciências da educação.

⁴⁷ Ver Bibliografia TORRE, 2007.

⁴⁸ Op. cit. p.10.

Podemos referir quatro efeitos do erro: destrutivo, deturpativo, criativo e construtivo. Se os dois primeiros se referem ao erro enquanto resultado, os outros consideram a sua inscrição num processo. Reconhecer esta polaridade, entre resultado e processo, é deduzir a dupla vertente negativa-positiva do erro. Ainda que habitualmente façamos referência ao efeito destrutivo do erro e à sua irreversibilidade, consideremos, no polo oposto, o erro como estímulo criativo, estratégia heurística e fonte de inspiração. A abordagem geral proposta consiste em inclinar a balança para a concetualização do erro como um instrumento produtivo e de progresso.

É muitas vezes na iminência de situações problemáticas e excepcionais que aumenta a pressão criativa e a probabilidade de errar. Os criativos são capazes de gerar novas ideias neste tipo de situações. A criatividade não está no erro em si mas na capacidade de gerar novidade com base no erro, independentemente ou apesar deste.⁴⁹

Podemos pensar ainda no erro enquanto procedimento construtivo, como parte integrante do método científico, quer seja na experimentação quer seja na verificação de determinada teoria.⁵⁰ Saturnino considera que a força das grandes descobertas reside justamente na conjugação de três vetores: o esforço ou a constância, a criatividade ou a imaginação, e o acaso ou o erro. À semelhança do que acontece com a ciência, que progride mediante processos de tentativa e erro,⁵¹ a aprendizagem pode realizar-se também mediante metodologias heurísticas. O erro é um ponto de referência para dirigir hipóteses para outros caminhos. A este respeito reflete Isaac Asimov *«de onde tirámos a ideia de que ‘correto’ e ‘equivocado’ são absolutos? [A] origem [está] no começo do ensino, quando as crianças sabem muito pouco»*.⁵²

⁴⁹ Numa frase, o criativo não tem medo de errar (idem p. 15).

⁵⁰ Karl Popper (1902-1994) e Imre Lakatos (1922-1974) foram cientistas empenhados na distinção entre ciência e pseudociência. Popper sugeriu mesmo que a verificação de qualquer teoria científica passasse por encontrar uma hipótese capaz de a refutar em vez de várias que a certificassem. Aqui subjaz a ideia de que todo o conhecimento é provisório até ser provado falso.

⁵¹ Não só no campo científico: veja-se, na História, a chegada de Colombo à “Índia” como um erro fundador (idem p. 20).

⁵² Idem pp. 21-22.

Por isso são necessárias estratégias que desencadeiem processos de indagação, de descoberta de semelhanças e diferenças entre fenómenos, em vez da imposição de verdades inquestionáveis.

Outro exemplo de como o processo criativo está aberto ao surgimento do erro e se flexibiliza conforme o caminho trilhado, é o de Gutenberg e da invenção da imprensa. Tendo feito uso da sua criatividade, quando concebeu os caracteres móveis, e empregado a sua dedicação e esforço, ao ajustá-los e melhorá-los sucessivamente, a ideia finalizada da técnica pictográfica ter-lhe-á surgido apenas por acaso, quando passou num lagar de vinho e observou a prensa aí utilizada.⁵³

Entender o progresso científico implica reconhecer o papel que nele desempenha a intuição. De facto, como nos diz Mario Bunge,⁵⁴ em qualquer trabalho dessa natureza *«intervêm a percepção de coisas, acontecimentos e sinais; a imaginação ou representação visual; a formação de conceitos de diversos graus de abstração; a comparação que leva a estabelecer analogias e a generalização indutiva [juntamente] com a louca conjetura.»*⁵⁵

De entre os vários tipos de intuição focaremos aspetos particulares de dois: a intuição enquanto imaginação e a intuição enquanto razão.

A intuição como imaginação tem como uma das suas aceções a da imaginação criadora.⁵⁶ Este tipo de intuição é o mais útil e produtivo para a ciência,⁵⁷ para a cultura e para o desenvolvimento social. A imaginação criadora é o que está na base do ambiente pré-científico do séc. XIX e que se estende até ao estudo científico da criatividade nos nossos dias.

Na intuição enquanto razão, importa abordar aquilo que se entende por poder de síntese ou apreensão sinótica, um tipo de intuição capaz de

⁵³ Idem p. 23.

⁵⁴ Nasceu em Buenos Aires em 1919. Filósofo, epistemólogo e físico. Dedicou-se ao estudo da teoria do conhecimento científico.

⁵⁵ Idem p. 31.

⁵⁶ Vygotsky utiliza a mesma terminologia (ver *A Imaginação segundo Vygotsky*). As outras aceções são a intuição espacial ou geométrica e a intuição metafórica.

⁵⁷ TORRE, 2007, p. 35. A imaginação permite produzir imagens de coisas ausentes enquanto que a fantasia produz imagens não sensíveis e irreais. Pela relação que estabelece com a realidade, a primeira é tida como útil à ciência e a segunda não (Cfr. *A Imaginação segundo Vygotsky*).

agrupar uma pluralidade de elementos dispersos ou desorganizados num todo coerente. No fundo, trata-se da capacidade em fazer uma síntese criativa ou ver o problema central sem se perder em pormenores. Apesar de, na prática, as estratégias utilizadas nas sínteses de natureza letiva incidirem muito em processos racionais, tendo sido perdida a capacidade de formular hipóteses originais e propor conjecturas, ensinar é considerado um bom meio para fortalecer o poder de síntese.⁵⁸

Podemos resumir a relação entre intuição e erro através da constatação de que a intuição não se apoia no vazio, surgindo após tentativas de busca e, por vezes, na sequência de erros inconscientemente tratados.

No domínio específico da aprendizagem, e sabendo que esta é analisada sobretudo a partir dos critérios do êxito, da eficácia e do produto, é natural que todo o elemento com interferência nesta sucessão seja evitado. Mas também é sabido que não existe aprendizagem isenta de erros.⁵⁹ Assim, realizar a passagem para uma didática do erro, centrada nos processos, nas estratégias e nos procedimentos, implica construir uma nova epistemologia do erro.

Abordemos três dos pontos constituintes dessa epistemologia: o erro e a pedagogia, o erro e o conhecimento, e o erro e o pensamento.

Em relação ao primeiro ponto, o erro é um valioso indicador pedagógico. A sua construtividade define-se pela tomada de consciência e pela utilização das contradições e dos absurdos, com o objetivo de facilitar a compreensão da realidade, melhorá-la ou resolver problemas.⁶⁰

O erro como fonte de conhecimento facilita o processo de aprendizagem porque reclama para si maior atenção e reflexão em torno das falhas cometidas. Para além de favorecer a capacidade reflexiva e analítica,

⁵⁸ Idem p. 38.

⁵⁹ O psicólogo behaviorista Skinner defendia a este respeito pequenos passos para que o aluno não se deparasse com erros.

⁶⁰ Transposto para uma dimensão prática letiva, o professor cria situações de aprendizagem, observa resultados, infere processos e dá orientações em relação à estratégias ou aos procedimentos que o aluno deve seguir.

é uma estratégia adequada para o ensino-aprendizagem de procedimentos.⁶¹

No que respeita ao último ponto, sabemos que o tatear, o impulso, a intuição e o equívoco são formas inerentes ao pensamento. O erro está infiltrado nas nossas formas de pensar da mesma maneira que, utilizando uma metáfora de DeBono,⁶² um motor a gasolina, para trabalhar, lança gases residuais.⁶³

Relativamente aos tipos de erro, podemos considerar três: de entrada, de processo e de resultado; e cinco utilizações concetuais: falta de verdade, incorreção, equívoco, desajuste conceptual ou moral, e sensor de problemas. Interessa-nos referir apenas este último, que é um erro no final de um processo, e logo de resultado, e que pode funcionar a favor do sujeito que aprende.

O erro enquanto sensor de problemas é indicador de processos que não funcionaram ou de aprendizagens não alcançadas. Gera-se assim um conflito sociocognitivo ou um desacordo concetual que poderá originar a criação de alternativas, uma vez que os pontos de vista próprios, ao serem contestados por outros, podem contribuir para a aquisição de novos conhecimentos.

É justamente neste ponto que a teoria de Saturnino coincide com o defendido por Vygostky. Considerando a definição já referida de Zona de Desenvolvimento Proximal,⁶⁴ «[p]ara que ocorra uma aprendizagem significativa [...] é necessário considerar o nível diferencial entre os conhecimentos, as capacidades ou as atitudes de que parte o sujeito e os que desejamos que tenha.»⁶⁵ além de que, de acordo com os desenvolvimentos na área da psicologia social, sem uma cultura socialmente

⁶¹ Idem p. 66. Desde que Bruner desenvolveu a sua visão heurística da aprendizagem, o erro vem progressivamente ganhando importância: de elemento punível e critério sancionador em exames e avaliações, a instrumento de conhecimento e ensaio natural na aprendizagem por descoberta (ver *A descoberta por Bruner*).

⁶² Edward deBono nasceu em 1933. É psicólogo e professor. Tem obra escrita na área do pensamento e da criatividade.

⁶³ Idem p. 51.

⁶⁴ Ver *A imaginação segundo Vygostky*.

⁶⁵ TORRE, 2007, p. 69. Aqui é defendida uma aprendizagem baseada nos conhecimentos prévios do aluno, também em convergência com as ideias de David Ausubel.

organizada e sem estimulação ambiental, é difícil atingir a plena realização das capacidades humanas. É possível, por isso, considerar a interação social⁶⁶ como a origem e o motor de toda a aprendizagem e do desenvolvimento intelectual.

Numa cultura cada vez mais acelerada e perfeccionista, a atenção dedicada ao erro e à forma como este nos afeta ganha uma importância preponderante, sobretudo pela grande dependência de máquinas e tecnologias no nosso quotidiano. No universo dos computadores, por exemplo, a redução ou mesmo a erradicação de erros⁶⁷ é uma preocupação constante para os fabricantes, que veem realizados os objetivos de caráter técnico, e para os utentes, cuja fruição e usufruto são melhorados substancialmente.

O mesmo acontece nos sistemas de produção e disseminação de conhecimento. De facto, detetar menos ou nenhuns erros parece ser sinónimo de progresso quando, na realidade, apenas nos diz que o processo decorreu sem percalços, omitindo qualquer consideração sobre o resultado. Se a pretensão for um resultado previsível ou um objetivo dentro da norma, então a eliminação dos erros é o caminho certo.⁶⁸ Atualmente, no entanto, é pouco defensável uma ideia de aprendizagem ou de conhecimento determinada por fatores de previsibilidade ou de uniformização.

Uma teoria de progresso alternativa e atual não deve procurar eliminar os erros mas sim integrá-los, não deve apenas tolerá-los mas perpetuar a sua existência em seu favor. De certa forma, essa teoria é conhecida desde o Iluminismo e chama-se método científico. A ciência constrói-se com base na aplicação sistemática desse método, procurando provar, globalmente, que aquilo que se acreditava ser certo já não o é, e que o avanço do conhecimento se faz da implementação de novas ideias e teorias em detrimento de outras mais antigas. Assim, «*o método científico é essencialmente um monumento à utilidade do erro*».⁶⁹

⁶⁶ Destacadamente na escola.

⁶⁷ São referidos, não sem alguma repulsa, como *bugs* (ver Bibliografia SCHULZ, 2010, p. 16).

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Idem p. 17.

Na prática, em geral, a realidade não poderia estar mais afastada deste princípio. A conceção de sabedoria e de domínio intelectual apoiam-se e demonstram-se muito mais pela constante certificação do já conhecido e pela legitimação das crenças vigentes, do que pela tensão gerada entre expectativa e resultado, essa sim, capaz de alimentar a curiosidade e de incitar à descoberta. Muito pelo contrário, estas últimas noções são tidas como sinais de fraqueza e de insegurança.

Num futuro muito próximo, a capacidade de promover um clima de exploração e de curiosidade na cultura das salas de aula e dos locais de trabalho será muito mais importante que recompensar respostas certas e punir os erros. Na mesma linha de pensamento, todo e qualquer sistema será mais seguro e inspirará maior confiança se, em vez de se focar na eliminação dos seus erros, procurar eliminar as «consequências potencialmente danosas»⁷⁰ que estes representam.

⁷⁰ Ibidem.

2. Três métodos de desenho estudados

2.1. O método natural

O método natural, concebido por Kimon Nicolaides,⁷¹ não recorre a qualquer teoria geométrica e não parte de quaisquer ideias preconcebidas sobre a observação e o registo: baseia-se simplesmente na prática do desenho. É, portanto, um método mais plástico do que gráfico, que procura sobretudo evidenciar o valor expressivo da forma representada.

Nicolaides morreu em 1938, dois anos após a conclusão do primeiro esboço do livro *The Natural Way to Draw*⁷² onde apresentava o seu método. Manteve-se sempre relutante em dar-lhe forma definitiva pela constante vontade de melhorar e desenvolver o tipo de ensino artístico que defendia. Ainda assim, na edição consultada, o texto e as ilustrações são da sua responsabilidade ou de alunos seus e o material está de acordo com as suas intenções.

O método conta com sessenta e quatro exercícios distribuídos ao longo de vinte e cinco secções. Cada secção prevê um horário de três horas diárias e cinco dias por semana, resultando em quinze horas semanais. No total são trezentas e setenta e cinco horas de trabalho efetivo. Ainda que centrados na representação da figura humana, os exercícios bem como as técnicas, meios e estratégias particulares, variam podendo focalizar-se tanto na anatomia como na representação de poses de conjunto.⁷³

Podemos estabelecer uma comparação entre o esforço inicial para aprender a falar e o esforço requerido para estudar artes, em específico o desenho. De facto, a criança sente um primeiro impulso para experimentar,

⁷¹ De ascendência grega, nasceu em Washington em 1891. Professor, artista e metodólogo.

⁷² Publicado em 1941 pela mão da mulher, Anne, e com o subtítulo *A Working Plan for Art Study*. Ver Bibliografia NICOLAIDES, 2008.

⁷³ As secções intitulam-se por ordem de entrada: contorno e gesto; gesto; peso e modelação; desenho de memória e estudos rápidos; modelação a tinta; modelação em aquarela; cabeça; formas especiais; técnica; proporções; panejamento; a figura com panejamento; etc.

cometendo decerto muitos erros,⁷⁴ mas só apenas através da prática poderá aprender a falar. Mais tarde virá a necessidade do estudo da gramática ou da composição frásica. Da mesma forma, desenhar não tem a ver com a implementação de uma técnica ou de um artifício mas sim com uma abordagem natural e sensível:

O caminho⁷⁵ [...] é apenas um e tem a ver com o ato de observar corretamente, ou seja contactar fisicamente com todo o tipo de objetos através dos sentidos.⁷⁶

À luz desta ideia, e num certo sentido, ensinar a desenhar não é possível, é apenas possível ensinar a aprender a desenhar. Por isso mesmo, os alunos não devem ficar presos a indicações ou instruções, procurando de preferência enveredar por uma espécie de método de descoberta individual.⁷⁷ O processo através do qual a inspiração se manifesta permanecerá implícito, bem como, se quisermos, a verdadeira natureza da criação artística: apenas os mais audazes lhe poderão aceder, independentemente do cumprimento dos exercícios propostos por Nicolaidis.⁷⁸ É na tomada desta importante decisão que o professor desempenha um papel essencial e persuasor.

O objetivo da aprendizagem preconizada por Nicolaidis é gerar uma experiência profunda, a vários níveis: ao nível produtivo, porque é de uma materialização no papel que se trata; ao nível reflexivo, porque o processo necessita de constantes melhoramentos; e ao nível projetivo, porque

⁷⁴ Nicolaidis: «Muitos estudantes têm medo de cometer erros técnicos. [...] Quanto mais depressa se cometerem os primeiros cinco mil erros [inevitáveis] mais depressa se poderá corrigi-los» (op. cit. p.3).

⁷⁵ No original inglês *way*. Se tomarmos a definição de método como «o caminho mais rápido» (ver SARDO, 2011) e não havendo qualquer alusão à rapidez na aprendizagem, o caminho sugerido não é um método. Pelo contrário, o autor aponta para uma duração de pelo menos cinco anos e uma recompensa tardia.

⁷⁶ NICOLAIDES, 2008, p. xiii.

⁷⁷ Aqui a palavra empregue é método (*method* no original) com a particularidade de se referir ao aluno. No geral, o sentido parece ser o professor sugerir um caminho e o aluno percorrê-lo desenvolvendo o método que particularmente mais lhe convier.

⁷⁸ Assim como um caminho é mais do que um conjunto de direções, um método não se reduz a uma fórmula. Nicolaidis sublinha que o conhecimento está em todos os livros e não apenas neste. Ibidem.

qualquer trabalho potencia conexões e novos propósitos. A profundidade da experiência é diretamente proporcional à compreensão dos resultados.⁷⁹

As leis naturais são mais importantes do que as regras do desenho, no sentido em que estas são posteriores àquelas: qualquer conhecimento técnico resultará essencialmente do entendimento das leis e não tanto do cumprimento das regras. Assim, para quem aprende a desenhar, as regras não são importantes devendo mesmo permanecer misteriosas no início do processo. Tornar-se-ão apropriadas só quando puderem enfim ser entendidas como realidades:

*O homem pode fazer as regras mas não faz as leis. É o entendimento das leis que faz um aluno desenhar. A sua dificuldade nunca será em desenhar mas em compreender.*⁸⁰

Não obstante as concepções anteriormente dispostas, o método proposto é fundamentalmente de carácter prático. A natureza do texto e a sua formatação têm a ver com os horários de trabalho e não com os temas apresentados. Os exercícios estão organizados de maneira a que se faça uma coisa de cada vez: a leitura completa de cada secção antes de começar a desenhar; a conclusão de cada horário de trabalho antes de recomeçar a ler. Mais uma vez é sublinhado que a necessária relação entre pensamento e ação virá com a prática e que, por isso, é mais importante o trabalho efetivo e o tempo nele empregue do que o aspeto dos desenhos ou a rapidez executória conferida.

Igualmente importante é centrar a aprendizagem na competência geral de desenhar e não tanto na execução do exercício. O exercício serve de veículo, de forma construtiva de olhar para as pessoas e para os objetos. O que conta é a aquisição de conhecimento através do esforço⁸¹ e, depois, do reconhecimento do percurso feito. A grande diferença entre desenhar e fazer desenhos é que os desenhos, os muitos que se deve fazer, são apenas prática: representam o resultado do estudo, o produto da atividade mental e

⁷⁹ A tónica é assim totalmente colocada na valorização do processo.

⁸⁰ Idem p. xiv.

⁸¹ O esforço, e acrescentaríamos a disponibilidade, não são para o desenho mas para a experiência no seu todo.

física. O progresso é medido não no papel mas no conhecimento ganho que se projeta na forma como se olha para a vida à nossa volta.⁸²

Nicolaides propõe uma interessante parábola para realçar a importância atribuída aos sentidos no processo perceptivo. Imaginemos um marciano e um terráqueo, sentados lado a lado, a desenhar uma paisagem na Terra. O marciano desenharia as coisas estranhas à sua frente, nos seus termos e com a sua cultura marciana; o terráqueo desenharia aquilo que lhe era familiar e conhecido. Ainda que a inteligibilidade dos resultados não estivesse em causa, dada a experiência ser feita em simultâneo, a divergência entre as representações não poderia ser maior. No entanto, se ambos se levantassem e explorassem a paisagem a pé, tocando nos objetos em seu redor, provavelmente os trabalhos aproximar-se-iam um do outro e assemelhar-se-iam mais à paisagem real. Ver não é suficiente, é preciso ter contacto fresco, vívido e físico com o objeto, se possível utilizando todos os sentidos.⁸³

No entanto, é possível que todas as experiências perceptivas, de alguma maneira, se relacionem com experiências passadas. Voluntariamente ou não, essa conexão vai influenciar a experiência do momento podendo, caso se valorize em demasia o carácter imediato e objetivo de determinada experiência, levar ao seu isolamento em relação a todo o resto apreendido. Alargando o âmbito deste argumento, uma filosofia de conformidade ou de puro sentido objetivo estará sempre condenada numa escola ou numa disciplina de cariz artístico.

A relação que estabelecemos entre experiências faz-nos entidades mais completas, logo, nenhuma perspectiva subjetiva e individual deverá ser afastada de uma situação de aprendizagem. Pelo contrário, essa subjetividade é essencial a uma aprendizagem mais rica. Assim, regressando à parábola anterior, terráqueo e marciano, não podendo abdicar da sua condição aquando do ato de representar, comporiam forçosamente

⁸² Idem p. 2.

⁸³ Idem p. 6. É Nicolaides o primeiro a sugerir, neste livro, o desenho “cego”, sem olhar para o papel, desenvolvendo a convicção que se está efetivamente a tocar o objeto que se quer representar. Também aborda um princípio de desenho de movimento ao sugerir desenhar, não aquilo que se vê mas o que está a fazer: a ação em detrimento da aparência.

visões da realidade diferentes, mas plenas ao congregarem cultura e experiência sensível.

Como já vimos, Nicolaidis considera o desenho dependente do ato de ver, e ver depende do ato de conhecer. O conhecimento obriga a um constante esforço em conter a realidade com todos os sentidos, com tudo o que é o eu. O conteúdo do conhecido, da realidade, é muito mais do que a sua aparência:

*É necessário livrar-nos da tirania do objeto como ele aparece. A qualidade de absoluto, a nota de autoridade, que o artista procura dependem de um entendimento maior do que aquele que os olhos podem dar. Ao que o olho vê, o artista acresce sentimento e pensamento.*⁸⁴

As poucas referências ao método natural dever-se-ão à dificuldade teórica que este apresenta. De facto, apesar de ser impossível não aprender algo sobre desenho com este método,⁸⁵ o seguimento escrupuloso dos horários e diretivas de trabalho de Nicolaidis farão desistir, pela exigência, um mero amante do desenho quanto mais um aluno normal.

No entanto, trabalhar constante e furiosamente parece-nos uma boa troca se tal significar uma plena compreensão daquilo observamos e que tentamos desenhar. Se pudermos, de alguma maneira, tocar a forma observada com o nosso intelecto, convocando conhecimento, pensamento e sentimento, conseguiremos então distinguir uma ação artística de uma operação rotineira.

Esta abordagem, é certo que mais romântica do que clássica, tem pelo menos uma grande virtude. Ao enfatizar um paradigma de esforço e de laboriosa produção, permite-nos desfazer a ideia de que apenas o temperamento ou génio serve para prosseguir um caminho de aprendizagem artística, sem uma genuína força criativa e uma inteligência sustentada.⁸⁶

⁸⁴ Idem p. 221.

⁸⁵ Ver Bibliografia BAXTER DOWDEN, 1942, p. 80.

⁸⁶ Op. cit. p. 81.

2.2. O novo método

O denominado de novo método, ou método dos borrões, assume-se como um método projetivo que explora a produção de formas acidentais a partir de manchas de tinta. Na sua base está um tipo de grafismo aberto, expressivo e indefinido, que desperta a imaginação. Da autoria de Alexander Cozens,⁸⁷ o livro *A New Method of Landscape*,⁸⁸ de onde deriva o nome do método, sugere a conversão das matrizes de borrões em motivos paisagísticos mas as suas potencialidades são grandes, permitindo a exploração de outros caminhos temáticos.

No início da obra, Cozens faz o elogio da composição de paisagens por invenção recorrendo ao comentário feito ao primeiro tomo do poema “The English Garden” por William Mason:

*A jardinagem transmite a um cenário rural o que um comportamento nobre e gracioso confere à moldura humana: não é uma arte imitativa, é mais, é um esforço para conceder a cada realidade individual as belezas que a imitação criteriosa selecionaria de muitas [existentes], combinando-as numa representação fictícia.*⁸⁹

À semelhança da jardinagem, a composição de paisagens por invenção é algo que extravasa a mera imitação, procurando formar representações artificiais de paisagens a partir dos princípios gerais da natureza, e concentrando em cada composição as belezas particulares que se encontram dispersas.

A razão principal do seu surgimento é de carácter disciplinar e deveu-se, na altura, à inexistência de um método capaz de modernizar o progresso da pintura, além de demasiado tempo ser empregado na cópia e na representação de cenas ao ar livre. Em geral, na opinião deste autor, a falta de boas composições pictóricas abrangia três causas: um deficiente conjunto de ideias originais, a partir do qual se possa selecionar a mais adequada; a

⁸⁷ Alexander Cozens (1717-1786). Desenhista, professor e escritor de origem russa. É conhecido como o primeiro paisagista britânico.

⁸⁸ Publicado originalmente em 1785 com o título *A new method of assisting the invention in drawing original compositions of landscape*. Ver Bibliografia COZENS, 1977.

⁸⁹ Ver Bibliografia MASON, 1783.

incapacidade de conectar essas mesmas ideias; e a fraca execução.⁹⁰ A estas três causas é acrescentada ainda uma quarta, a falta de naturalidade.⁹¹

Este método combinatório, que Cozens intitulou de *blotting*, surgiu quando colocou junto de um aluno seu, um papel manchado acidentalmente e um conjunto de indicações sobre a sua intenção. O aluno «*logo melhorou a mancha, transformando-a num esboço inteligível*»⁹² determinando o sucesso da experiência. Com base no sucedido, foi desenvolvido um conjunto de dezasseis manchas, ou borrões a tinta preta, matrizes de potenciais paisagens naturais.⁹³ Certo é que, muito antes do séc. XVIII, já Leonardo da Vinci havia teorizado sobre uma hipótese semelhante de acordo com a seguinte passagem do Livro Segundo do seu Tratado de Pintura:

Modo de reforçar e despertar a mente para várias invenções

*Não deixarei de incluir entre estes preceitos uma nova invenção especulativa, que embora aparentemente insignificante [...] é [...] de grande utilidade ao assistir o génio na descoberta de várias invenções. [S]e olhardes para paredes repletas de manchas, ou pedras de vários meios [e] quiserdes invencionar algum lugar, poderás ali ver similitudes com várias paisagens, vales, e colinas em diversas maneiras. Também poderás entrever diversas batalhas, figuras estranhas, semblantes, panejamentos, e infinitas coisas, as quais poderás reduzir a boa e íntegra forma.*⁹⁴

O borrão, podendo ser mais ou menos sofisticado,⁹⁵ apresenta essencialmente uma disposição geral de massas. Formado tanto pelas zonas escuras a tinta como pelas zonas deixadas em branco, ele é uma pista daquilo que será a composição final, estabelecendo com ela algum grau de semelhança, apesar da ausência de uma certa qualidade harmónica e, obviamente, da cor. De facto, se afastarmos gradualmente um desenho acabado da vista, os seus pormenores perder-se-ão e ficará apenas uma

⁹⁰ Consideremos os três pontos como: fraca acumulação de experiência, ou de materiais para combinar (Ver *A imaginação segundo Vygotsky*); falta de organização imaginativa, na medida em que é sugerida uma relação e uma hierarquia entre ideias; e falta de técnica.

⁹¹ Trata-se, por fim, da incorporação de credulidade e criatividade na paisagem representada.

⁹² COZENS, 1977, pp. 4-5.

⁹³ Após a parte textual são incluídos no livro vinte fundos para as paisagens, agrupados em pares: céu escuro com nuvens claras e céu claro com nuvens escuras.

⁹⁴ Ver Bibliografia DA VINCI, 1817.

⁹⁵ Cozens recomenda um grau mínimo de sofisticação.

mancha. De igual forma, um borrão visto de longe poderá assemelhar-se a um desenho acabado.⁹⁶

Mas mesmo estabelecendo um paralelo entre referência e resultado, o processo associado ao *blotting* não poderia ser mais díspar. Assim, se desenhar de forma ortodoxa é a delineação de ideias, pressupondo uma operação mental que, justamente através de linhas, vai transferindo as ideias da mente para o papel,⁹⁷ o novo método opera pela sugestão, apresentando inversamente as ideias à mente através de pontos e manchas no papel.

A fim de melhor ilustrar a utilidade dos borrões, Cozens propõe uma curiosa comparação entre o desenho e a poesia. Muito ao jeito da época, diz-nos que o facto histórico está na base da construção do poema da mesma maneira que a mancha preside à criação do desenho. Desenho e poema mais não seriam, então, que massas claras e escuras desordenadas e indefinidas, sobre as quais poeta e artista trabalham. Trabalho esse, levado pela imaginação, que consiste em introduzir luzes e sombras, matizes e contrastes, capazes de agrupar personagens e objetos, e resultando em imagens acabadas e originais.⁹⁸

Mesmo quando o objetivo é captar vistas da natureza, a aplicabilidade do método mantém-se dado que os princípios são os mesmos para uma e outra formas de representação:

*o que continua a ser necessário [...] é apenas o hábito no desenhista, o de imitar o que vê diante de si, o que qualquer um pode aprender através da prática, assistido por [este] método simples.*⁹⁹

Cozens considera haver, no entanto, uma grande diferença entre a captação de vistas e a composição inventiva. É que enquanto de frente a uma vista real, a precisão da natureza faria sujeitos diferentes produzirem composições semelhantes, ao partirem do mesmo borrão, cujas formas são

⁹⁶ COZENS, 1977, p. 8. Um desenho reduz-se também à sua essência quando, retirado da vista, for posteriormente replicado de memória.

⁹⁷ Cozens sublinha «*na natureza, as formas não são distinguidas por linhas, mas por sombra e cor.*» Ibidem.

⁹⁸ Idem p. 9.

⁹⁹ Idem p.14. Seguir o método de Cozens e ver adequadamente poderia significar, em nosso entender, o gesto comum de semicerrar os olhos perante um objeto, neste caso uma paisagem.

vagas e indeterminadas, sujeitos diferentes irão necessariamente chegar a resultados distintos.¹⁰⁰

Apesar de considerar que este método propicia a aquisição de uma teoria¹⁰¹ e auxilia aqueles desprovidos de boa técnica, no que respeita à cópia, é crença do autor que ele não é aplicável. De facto, mesmo facilitando o acesso à memória e estimulando a imaginação, nenhum método pode dar a aptidão ou o olho para o desenho de cópia, dado tratar-se de uma capacidade de ordem natural.¹⁰²

Parece-nos aqui que Cozens não se aventura em proclamar o seu método como um caminho seguro para a genialidade. Não sendo efetivamente uma prerrogativa obrigatória é sua convicção que o génio é indispensável a todo o ato criativo, e que a perseverança e a cultura de um indivíduo são insuficientes se este não tiver a capacidade de executar obras novas e significantes. Numa frase: «*um homem de verdadeiro génio concebe fortemente, inventa com originalidade e executa prontamente*».¹⁰³

Não obstante, se juntarmos o génio ao entusiasmo e ao gosto, estaremos na presença de um poder triplo que confere ao executante a capacidade criar obras transcendentais «*em beleza e perfeição*».¹⁰⁴

O acaso ou o acidente sempre estiveram presentes nas artes visuais.¹⁰⁵ A sua influência precede o aparecimento do método de Cozens e as considerações de Leonardo,¹⁰⁶ tendo a experiência do séc. XIX, com as grandes mudanças ocorridas na relação entre conceção e execução, entre construção mental, materiais, corpos e gestos, assim como entre autor, trabalho artístico e observador, preparado terreno para a construção das vanguardas artísticas da arte moderna.¹⁰⁷

¹⁰⁰ Cfr. *O método natural*. No final do livro são apresentadas três paisagens diferentes feitas a partir do mesmo borrão.

¹⁰¹ Sintetizada como a «*arte de ver adequadamente*». Idem p. 13.

¹⁰² Idem p. 17.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Idem p. 19.

¹⁰⁵ Como poria o surrealista Jean Arp, o acaso é «*o pai das Musas*». Ver Bibliografia GAMBONI, 1999, p. 205.

¹⁰⁶ O artista chinês Sung Ti, do séc. XI, recorria a uma parede derrocada para imaginar o mundo, camada após camada. COZENS, 1977, p. ix.

¹⁰⁷ GAMBONI, ibidem. O próprio surgimento da representação real, com a chegada da fotografia, abriu horizontes aos pintores (ver Bibliografia O'BRIEN, 1968).

É conhecido o gosto dos românticos pelo fragmento, o inacabado e os fenómenos irracionais entendidos como partes passíveis de integrarem uma obra, bem como o carácter emotivo e subjetivo incutido em qualquer trabalho de natureza artística. Cem anos depois da sua publicação, por exemplo, os borrões de Cozens seriam facilmente aceites como trabalhos acabados e não apenas como matrizes processuais.¹⁰⁸

A admissão ou mesmo a necessidade¹⁰⁹ do ilusório e enganador, do inexato e do casual, são sinónimos da modernidade no universo das imagens gráficas. Mas poderíamos ir mais longe, regressando mais atrás. Pensemos na famosa descrição de Plínio do aparecimento do desenho, em que uma jovem mulher delineia o contorno do seu amado a partir da sombra projetada na parede, ou nas grutas do Paleolítico, onde nas concavidades e formas da rocha se reconheciam e sublinhavam os animais.¹¹⁰

Como os nossos antepassados acreditemos, ainda que por momentos, que os animais ganhavam vida através das representações deles feitas, e admitamos que o que ficou marcado na parede não foi apenas a imagem do jovem mas ele próprio: não será exagerado, portanto, sugerir que é nesse momento, de ambiguidade e alquimia, que surge a própria ideia de desenho.¹¹¹

2.3. O método da lateralidade

O método da lateralidade, concebido por Betty Edwards,¹¹² parte da premissa que os hemisférios esquerdo e direito do cérebro diferem nas suas funções principais: o esquerdo caracteriza-se pela presença ativa da linguagem, e o direito pela capacidade percetiva gestáltica, ou seja, a perceção simultânea das partes e do todo. Considera-se que o direito, naturalmente atreito à prática do desenho por executar sínteses rápidas e complexas, é secundarizado pelo esquerdo. Este outro, lógico e analítico,

¹⁰⁸ GAMBONI, 1999, p. 208.

¹⁰⁹ Ver Bibliografia ARNHEIM, 1957.

¹¹⁰ Ver Bibliografia AAVV, 2011, p. 485.

¹¹¹ Idem p. 486.

¹¹² Nascida em São Francisco em 1926. Professora, educadora e escritora.

funciona como um computador, verbalizando e fragmentando a informação que recolhe.¹¹³

À última versão da sua obra mais conhecida, *Drawing on the right side of the brain*,¹¹⁴ Edwards acrescentou um conjunto de ideias referentes à relação entre educação e neurociência, com destaque para o tema da neuroplasticidade.¹¹⁵

O seu objetivo principal continua a ser a difusão do ensino do desenho como algo objetivamente benéfico para os alunos, enquanto aprendizagem individual, e para as escolas, sob a forma de currículo. O desenho, entendido como uma competência global extensível a todos aqueles que a queiram aprender, pode ainda funcionar como treino perceptivo direcionado à melhoria do pensamento criativo e à resolução de problemas. Originalmente, o método foi implementado em regime de *workshop* durante cinco dias, oito horas por dia, num total de quarenta horas de trabalho. Era pretendido ensinar a ver de forma diferente, fazendo da perceção o tema transversal a toda a sua teoria.

O domínio de competências perceptivas requer um tipo de ensino mais direto, orientado para uma aprendizagem por transferência,¹¹⁶ na qual se estabelece um paralelismo com a aprendizagem da leitura.¹¹⁷ Se saber ler e escrever não significa ser escritor, então saber desenhar não significa ser artista. No entanto, desenho e leitura podem ambos ser encarados como competências vitais, uma vez que, através da perceção, guiam e promovem

¹¹³ Roger Sperry publicou a teoria do cérebro bipartido em 1968, segundo a qual as diferenças observadas nos hemisférios cerebrais estão associadas a duas modalidades de pensamento: verbal e não-verbal, esquerdo e direito respetivamente, relacionando-as com a localização do centro da linguagem.

¹¹⁴ A primeira edição data de 1979 tendo, desde então, granjeado imensa popularidade. Em mais do que uma edição, encontra-se o subtítulo *A course in enhancing creativity and artistic confidence*. Ver Bibliografia EDWARDS, 2012.

¹¹⁵ A capacidade que o cérebro possui de se modificar, ao nível da sua estrutura e do seu funcionamento, ao longo do desenvolvimento do sujeito.

¹¹⁶ A capacidade de aprender ou melhorar funções mentais através da transposição entre contextos afins.

¹¹⁷ As competências em literacia influenciam a aprendizagem em qualquer área. Por isso, as lições do livro são apresentadas como lições de leitura.

a compreensão profunda¹¹⁸ do significado da informação, não só visual como verbal.

Atrás da competência geral do desenho, este método apresenta cinco subcompetências perceptivas fundamentais repartidas ao longo dos doze capítulos do livro e em exercícios específicos: a percepção de contornos, ou onde acaba uma coisa e começa outra; a percepção de espaços, ou o que está ao lado e para lá; a percepção de relações, ou ver em perspetiva e em proporção; a percepção de luzes e sombras, ou ver as coisas em graus de valores; e a *gestalt*,¹¹⁹ ou ver o todo bem como as partes que o constituem. As primeiras quatro ocorrem durante a aprendizagem e a última é considerada um resultado, uma revelação.¹²⁰

Em geral o estímulo criativo e o treino perceptivo têm sido eliminados dos sistemas de ensino em favorecimento de competências mais associadas ao lado esquerdo. Esta realidade impossibilita os alunos de compreender o significado subjacente daquilo que se ensina ou, pelo menos, dificulta a percepção da interconetividade da informação que os rodeia. A este respeito, diz-nos Rudolf Arnheim:

*As artes são negligenciadas porque são baseadas na percepção e a percepção é desdenhada porque não é considerada como envolvendo o pensamento. [A]s artes são o meio mais poderoso de reforçar a componente perceptiva sem a qual é impossível o pensamento produtivo em todos os campos académicos de estudo.*¹²¹

Na escola, são desenvolvidos sobretudo processos de pensamento direcionados para a investigação, a dissecação, a redução, a examinação, a sumarização e a abstração.¹²² Assim, ensinar aos alunos competências «do lado direito» vai ajudá-los a «ver em contexto», a «ver a imagem no seu

¹¹⁸ Aqui poderíamos usar o termo inglês de *insight*.

¹¹⁹ Palavra alemã que significa *forma*. O princípio central da teoria da Gestalt é o de que, através da percepção, a mente forma o preceito de um todo global independente dos elementos que o constituem.

¹²⁰ Aquilo a que Edwards chama de *Aha!*.

¹²¹ Op. cit. p. xviii.

¹²² Atividades dirigidas para uma avaliação *standard* baseada essencialmente em testes.

conjunto» ou a «*ver em proporção e em perspectiva*». ¹²³ Sem o desenvolvimento da intuição,¹²⁴ e de uma compreensão e significância mais alargada resta apenas o mundo fragmentado reconhecido pelo lado esquerdo. Com um ensino cuidado e apontado à transferência, desenho e leitura poderiam educar as duas metades do cérebro.¹²⁵

A cultura tecnológica sempre foi dominada pela linguagem. No entanto, assistimos a um interesse crescente nas funções de reconhecimento que o hemisfério direito executa imediatamente e sem esforço.¹²⁶ O próprio cérebro vem-se adaptando a uma dinâmica nova, por força da quantidade de informação que tem de processar e da necessidade de executar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. A ideia de sobreposição de modos de registar e processar informação, de modos de pensar e agir perante os problemas, faz com que o conhecimento do lado direito do cérebro ganhe uma renovada atenção. A possibilidade do cérebro estar aberto a novas ideias, rotinas e adaptações reforça o ideal educativo de que a aprendizagem pode mudar a forma de viver e de pensar das pessoas. Em linha com esta ideia, não é possível defender um paradigma de inteligência fixa e limitada, nem de talento só para alguns.¹²⁷

Desenhar e ver estão tão intimamente relacionados que separá-los se torna uma tarefa difícil. A dificuldade reside igualmente na tentativa de verbalizar o que acontece quando desenhamos: a demonstração é essencial à compreensão do ato e do processo do desenho. Exatamente por isso, para muitas pessoas, desenhar afigura-se como algo de misterioso ou mesmo de

¹²³ Idem p. xxiii. A autora sugere que, nas escolas, uma parte do dia seja dedicada a atividades envolvendo o lado direito do cérebro: música, movimento, cozinha, para citar alguns exemplos.

¹²⁴ Ver *A descoberta de Bruner*.

¹²⁵ A autora define as cinco subcompetências da leitura: o conhecimento fonético - correspondência entre letras e sons; conhecimento vocal - correspondência entre letras, sílabas e ditongos a sons nas palavras; vocabulário - significado da palavras; fluência - ler com rapidez ou devagar; e compreensão - captar o sentido do que se lê. Também assim se sublinha o paralelismo leitura/desenho proposto.

¹²⁶ Acontece um pouco por todo o lado, nos meios digitais sobretudo. No entanto, ainda que por exemplo reconheça faces, a tecnologia não consegue detetar as emoções por estas expressadas.

¹²⁷ Idem p. xxi.

mágico, desencorajando a sua aprendizagem. Pensemos, no entanto, no exemplo da condução automóvel para desmistificar esta ideia: apesar de ser uma atividade na qual se lida com muita informação visual, múltiplas relações espaciais e reconfigurações súbitas no trânsito, qualquer pessoa pode aprendê-la à partida.

Assim, é possível inferir que «*dadas boas instruções [o desenho] é uma competência que pode ser aprendida por qualquer pessoa normal com visão e coordenação visual-manual dentro da média*»,¹²⁸ reforçando a crença global de que o ensino tem mais a ver com a libertação de competências congénitas do que com a aquisição de novas. Ou seja, podemos ter tido sempre a capacidade de desenhar mas os hábitos, a conveniência e a cultura à nossa volta, interferiram a ponto de a bloquearem. O método é justamente apresentado para a desbloquear.¹²⁹

Aprender a desenhar possibilita aceder à parte do cérebro que favorece o pensamento intuitivo que, como já vimos, é fundamental no domínio das artes visuais. Mas ao permitir uma mudança na maneira de pensar, estimula a criatividade em outras áreas que não a artística. Hoje, apesar dos estilos de pensamento ainda estarem mais associados ao lado esquerdo, há uma maior consciencialização da necessidade de abordar qualquer problema vendo a imagem na sua totalidade e não apenas através dos elementos que a compõem.¹³⁰

A este propósito, as gravuras pré-históricas exemplificam bem o que a criatividade e a intuição humanas podem alcançar. Sabemos que a sua execução era feita em condições adversas, em enormes grutas iluminadas com tochas de improviso e recorrendo a andaimes rudimentares para chegar aos pontos mais altos. Também reconhecemos o carácter mais intuitivo que lógico daquelas imagens: mesmo que nalguns casos os contornos da pedra tenham sugerido as formas dos animais representados,¹³¹ noutros terá sido

¹²⁸ Idem p. 3.

¹²⁹ O desbloqueio do hemisfério direito só ocorre quando ao cérebro é apresentada uma tarefa que o hemisfério esquerdo tende a recusar.

¹³⁰ Ser intuitivo, colocar perguntas em vez de dar respostas. Utilizando a expressão anglo-saxónica: ver a floresta e não as árvores.

¹³¹ Ver *O novo método*.

preciso imaginá-los totalmente.¹³² Ainda hoje permanecemos sem respostas satisfatórias e com múltiplas interrogações sobre as razões desta tremenda empreitada do espírito humano. Ao contemplar tais representações, pela sua incompletude de sentido por um lado, e pela sua perfeição por outro, é-nos devolvida a capacidade de espanto e de maravilhamento que escapam à racionalização.¹³³

Assim, o caráter mágico do desenho reside não tanto no maior ou menor conhecimento do processo que o origina, mas em três possibilidades que nos apresenta. A possibilidade de materializar numa ordinária folha de papel uma resposta única e pessoal ao tema proposto. A possibilidade de, através de um desenho terminado, o observador conhecer o desenhador, perfilhando a ideia de que existir é ser percebido. E por fim, a possibilidade do autoconhecimento, ao revisitar um desenho feito há muito, encontrando um conteúdo cada vez maior, mais intenso e mais sensível.¹³⁴

A aplicação prática do método de Edwards torna clara a distinção surpreendente entre desenhos conscientes, esquemáticos, rígidos e limitados, e desenhos feitos sem controlo, onde pautam os registos amplos, detalhados e profusos na informação.¹³⁵ Contudo, findo o processo de domesticação do lado esquerdo e de estimulação percetiva do lado direito, o resultado é, como não poderia deixar de ser, «o reforço da visão racionalizadora das coisas, em imagens que coincidem em tudo com o padrão fotográfico do seu reconhecimento.»¹³⁶

Nesse sentido, ainda que extremamente popular e eficaz, é um método refém de um cânone ordenador, a partir do qual se espera um tipo de representação correto e equilibrado.

¹³² A autora define imaginação pelas palavras de Ken Robinson «o processo de trazer à mente coisas que não estão presentes aos nossos sentidos». Idem p. 258 (ver *O erro de Saturnino*).

¹³³ Gregory Curtis aponta para a elegância, o porte e a graça que as gravuras pré-históricas possuem. Valores clássicos que nos são familiares e pertencem ao nosso património, e cuja criação é muito anterior a quaisquer formas elaboradas de linguagem. Ver Bibliografia LEWIS-WILLIAMS, 2011.

¹³⁴ Ou, nas palavras simples de Hokusai: «Aprender a desenhar nunca acaba» (EDWARDS, 2012, p. 262).

¹³⁵ Ver Bibliografia AAVV, 2008, p. 49.

¹³⁶ Idem p. 33.

No entanto, a sua perspetiva sobre a preponderância que o desenho pode ter nas escolas enquanto estratégia para criatividade é arrojada. De facto, fala-se muito de criatividade sem um plano realista para a sua promoção,¹³⁷ e urge cada vez mais decidir afirmativamente para a transformação dos cérebros dos alunos em mentes, aptas a pensar, abertas e sensíveis. Isso só é possível através de mudanças no currículo e na prática educativa que o implementa, nomeadamente reforçando as artes enquanto área mais capaz para acrescentar valor à experiência escolar e imprescindível a uma lógica transdisciplinar.¹³⁸

¹³⁷ Ver Bibliografia AUSUBEL, 1964.

¹³⁸ Ver Bibliografia EISNER, 2002.

PARTE 2 – CONTEXTO ESCOLAR

1. Caracterização da escola

A Academia de Música de Santa Cecília (AMSC) localiza-se no Largo do Ministro nº9 em Lisboa. Situa-se no terreno de uma antiga quinta, em frente à Junta de Freguesia da Ameixoeira, num palacete do séc. XIX mandado construir pelo antigo ministro Casal Ribeiro.

Foi fundada em 1964 enquanto associação sem fins lucrativos, pela mão de Vera Franco Nogueira, tendo sido declarada Instituição de Utilidade Pública em 1983. O nome da escola é devido a Santa Cecília, considerada a padroeira dos músicos.

A filosofia educativa da escola, explicitada no seu Ideário, assenta em três grandes dimensões: uma educação para um quadro de valores que contribuam para a expressão de uma verdadeira dimensão humana; uma educação musical, indispensável a uma educação globalizante e plena, através de uma via de formação especializada; uma educação académica valorizadora do conhecimento sólido e da atuação criativa. Mais recentemente a escola adoptou o lema *Rigor e criatividade numa escola de dimensão humana*.

O modelo de ensino da escola abrange todos os níveis de escolaridade, do Pré-Escolar ao Secundário. Tratando-se de uma escola de ensino integrado de música, todos os alunos têm um currículo comum nesta área até ao final do 1º Ciclo. No início do 2º Ciclo podem optar pela via vocacional, prosseguindo os seus estudos musicais a par do percurso académico. Todos os alunos, incluindo os não-vocacionais, têm a disciplina de Coro.

Anualmente, a AMSC faz várias apresentações públicas, sendo as mais importantes a Missa de Santa Cecília e a Audição Final, em Novembro e em Maio respetivamente.

1.1. Caracterização humana e social

Por população escolar entende-se o conjunto de pessoas da escola, entre estrutura pedagógica, pessoal docente, pessoal não docente e alunos.

Assim, a estrutura pedagógica assenta numa Direção composta por dois Diretores, em sistema colegial, assistidos por uma Consultora Pedagógica, dois Coordenadores Gerais e dois Coordenadores de Áreas.

O corpo docente é composto por 116 professores no total, sendo que 54 são da componente académica, dos quais 31% estão a tempo parcial, e 62 da componente musical,¹ dos quais 77% estão a tempo parcial.²

O corpo não docente conta com 49 funcionários entre os quais 8 funcionários administrativos, 17 vigilantes, 12 funcionárias de cozinha, 2 psicólogas, uma terapeuta da fala, uma médica, um coordenador do Centro de Recursos, uma auxiliar de laboratório, um motorista, um padre, duas professoras de teatro, uma professora de ballet e um professor de xadrez.

No ano letivo de 2012/2013, o número total de alunos é de 648, sendo 125 do Pré-Escolar, 194 do 1º Ciclo, 103 do 2º Ciclo e 145 do 3º Ciclo. No Secundário há um total de 65 alunos,³ 43 deles estão inscritos no Curso de Ciências e Tecnologias, 10 no Curso Integrado de Música, 8 no Curso de Ciências Socioeconómicas e 3 no Curso de Artes Visuais. Refira-se ainda a existência de 16 alunos externos que apenas frequentam aulas específicas de música.

¹ O maior número de professores de música tem a ver com o facto dos alunos vocacionais terem aulas individuais de instrumento.

² Muitos professores exercem também atividade profissional como intérpretes em orquestras e agrupamentos musicais.

³ O Secundário representa 10% do total enquanto que o 3º Ciclo corresponde a quase 23% dos alunos. Tem-se vindo a registar uma tendência para a saída de muitos alunos no final do 3º Ciclo e de poucas admissões no Secundário.

1.2. Caracterização física

Para melhor caracterizar o espaço físico da escola, dividimos as instalações em três grandes blocos ainda que estes aglomerem mais do que um edifício ou que não tenham funções dedicadas.⁴

Assim, o bloco I é constituído, no piso térreo, pelas salas do Pré-Escolar, pátio coberto, refeitório da infantil, ginásio, salas polivalentes, salas de aula do 1º Ciclo e respectivas dependências.⁵ No primeiro piso deste bloco existem mais salas do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, além do ginásio da infantil e das duas salas das disciplinas artísticas, as quais se descrevem mais à frente.⁶

O bloco II é composto três conjuntos apenas com um piso térreo. O primeiro conjunto é afecto ainda ao 1º Ciclo com a sala de Expressão Plástica, Sala de Professores e Gabinete de Apoio Psicológico. O segundo conjunto é composto pelo consultório, papelaria e reprografia, uma sala de aula do 3º Ciclo e quatro salas de aula do 2º Ciclo. O terceiro conjunto é composto por cinco salas do 3º Ciclo, uma sala do Secundário e o bar dos alunos.⁷

O bloco III, no piso térreo, é composto, no edifício principal, por salas de aula do Secundário, Sala dos Professores, Sala da Coordenação, Salas de Reunião, Direção, Secretaria e Gabinete de Apoio Psicológico, Refeitório e dependências. Ainda no piso térreo, existe um laboratório e instalações sanitárias para os alunos.⁸ No mesmo bloco mas no primeiro piso encontra-se o Centro de Recursos, a Sala de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), salas de Música, Sala Camões (de música) e Salão Nobre.⁹ O segundo piso é composto apenas por salas de Música insonorizadas e dependências.¹⁰

⁴ Ver Anexo 1.

⁵ Idem, p. vi.

⁶ Ibidem.

⁷ Idem, p. vii.

⁸ Ibidem.

⁹ Idem, p. viii.

¹⁰ Ibidem.

As áreas cobertas estão distribuídas de forma equilibrada pela escola. Todos os ciclos de escolaridade tem afetado um determinado espaço livre coberto, havendo, no caso do 3º Ciclo e do Secundário, zonas de convívio com bancos, cadeiras e mesas. Existem também duas áreas de jogo exteriores junto ao ginásio: uma para a prática de futebol e basquetebol, e outra para o vólei. Existe ainda um ringue de futebol exclusivamente para uso do 1º Ciclo.

Ultimamente foram levadas a cabo obras de construção de cerca de um terço do complexo total das novas instalações. As obras, que decorreram na área assinalada da planta geral,¹¹ materializaram-se num parque de estacionamento coberto e em dois novos blocos para o Pré-Escolar e o 1º Ciclo. Tendo havido uma reorganização de espaços e uma reafetação de salas, não foram introduzidas alterações substanciais nos 2º e 3º ciclos e Secundário.

As salas das disciplinas artísticas são contíguas, por cima dos balneários e fazendo fronteira com o ginásio. É nelas que decorrem as aulas de Educação Visual, Geometria Descritiva e Desenho.¹²

As salas têm planta retangular, e contêm cerca de 14 estiradores cada, onde se sentam dois alunos nas turmas maiores. Por terem uma orientação norte sul, a sua iluminação natural é bastante boa contrastando com o fraco conforto térmico e o péssimo isolamento acústico, dada a proximidade do ginásio. As salas têm pontos de água, estantes para as capas dos alunos,¹³ móveis de apoio ao professor e quadro de ardósia. Há ainda um armário no exterior, entre as duas salas, e uma arrecadação dentro de uma delas. Atualmente existe um projetor vídeo móvel dedicado às duas salas mas não há quadro interativo.

¹¹ Idem, p. iv.

¹² Idem, p. x.

¹³ Os alunos não têm cacifos onde guardar o material.

2. Caracterização da turma

No ano letivo de 2012/2013, os alunos inscritos na disciplina de Desenho A do Curso de Artes Visuais eram quatro, três raparigas e um rapaz. Três frequentam as aulas em regime normal e uma aluna, do Curso Integrado de Música, está a frequentar a disciplina em regime supletivo.

A média de idades da turma é 16 anos. Todos têm nacionalidade portuguesa e residem em Lisboa. À exceção de um aluno, todos têm irmãos. Vivem com os pais e irmãos em aglomerados familiares típicos de classe média ou classe média alta.¹⁴ À exceção de um aluno,¹⁵ todos já eram alunos da escola antes mesmo do primeiro ciclo.

2.1. Envolvimento e desempenho na disciplina

Determinou-se o envolvimento da turma nas atividades da disciplina pelos níveis registados de participação dos alunos. Em geral, a turma envolve-se moderadamente nas atividades da disciplina e mantém-se constante ao longo do ano letivo. Verifica-se, a título de exemplo, uma fraca adesão ao uso do diário gráfico.¹⁶

O desempenho dos alunos, considerado em termos de classificações na disciplina, tem sido sempre positivo. No geral, regista-se uma tendência para uma subida gradual ao longo do ano letivo. Verifica-se também uma descontinuidade entre as classificações finais de período e as classificações dos testes.¹⁷

¹⁴ Este considerando teve em conta a formação superior de todos os encarregados de educação dos alunos.

¹⁵ Entrou na escola no 8º ano de escolaridade.

¹⁶ Podemos avançar com duas possíveis causas para o fraco empenho: reduzida experiência cultural e estética, logo pouca necessidade de a fixar; incerteza quanto à escolha do agrupamento.

¹⁷ Estas considerações tiveram em conta o desempenho nesta disciplina no ano letivo anterior 2011/2012. A saber: a diferença entre a classificação do final do ano e a do primeiro período é, em média, de 2 valores numa escala de 0 a 20, sendo a do final do ano mais alta; a diferença entre a classificação de final de período e a do respetivo teste sumativo é, em média, de 1,7 valores numa escala de 0 a 20, sendo a de final de período mais alta.

2.2. Envolvimento e desempenho no trabalho escolar geral

A componente geral do Curso de Artes Visuais engloba, no décimo primeiro ano, as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Filosofia e Educação Física. A componente específica é composta por Matemática B, Desenho e Geometria Descritiva.

Ao termos considerado o envolvimento mesurável em termos de participação, é difícil atribuir-lhe um nível no que respeita às outras disciplinas. No entanto, tomando como ponto de partida as considerações dos restantes professores deixadas em ata, o envolvimento não difere do nível moderado demonstrado a Desenho A.

Relativamente ao desempenho é pertinente referir que as disciplinas onde este se registam valores mais baixos são, normalmente, disciplinas onde os alunos tendem a envolver-se depois, procurando melhorar os seus resultados e estabelecendo uma relação de desproporcionalidade entre um e outro.¹⁸

No que respeita ao desempenho, e a título de exemplo, referimos apenas o caso de duas disciplinas: Filosofia e Geometria.¹⁹

A Filosofia é uma disciplina diferente de todas as outras no currículo dos alunos até esse momento. Por um lado, coloca questões novas e fundamentais aos adolescentes em processo de maturação despertando-lhes o interesse, por outro lado, exige uma postura direccionada para a leitura, para a interpretação e reflexão sobre textos e ideias, algo diferente do habitual e que vai para lá do simples cumprimento de regras e de revelar aplicação nos trabalhos.

A Geometria, assim como o Desenho, é uma disciplina de carácter específico. Dada a sua dimensão científica e as soluções exatas que requer, obriga a um estudo constante. Num primeiro momento, as dificuldades dos alunos passam pela incapacidade em cumprir os procedimentos necessários

¹⁸ Esta consideração apoiou-se na perceção geral do conjunto do 11º ano e não apenas nas dificuldades particulares de determinados alunos. Ainda assim, a escola cultiva um clima de acompanhamento próximo aos alunos e de apoio individualizado nas questões académicas, o que faz com que não haja alunos em situações de grandes dificuldades.

¹⁹ A escolha recaiu no facto de os agrupamentos de Ciências e Artes Visuais partilharem as disciplinas referidas e de ambas terminarem no 11º ano. Optou-se por não incluir a disciplina de Matemática B dado não ter um número significativo de alunos inscritos.

à resolução dos exercícios. Num segundo momento, ainda que resolvam corretamente os enunciados, é-lhes difícil visualizar no espaço e logo apreender os princípios estruturais da disciplina.

2.3. Percurso escolar

Relativamente ao percurso escolar, todos os alunos terminaram o terceiro ciclo com aproveitamento positivo a todas as disciplinas.

No entanto, já durante o primeiro ano do Secundário, houve um aluno que concluiu o décimo ano com mais do que uma classificação negativa.²⁰

O aluno em causa já havia manifestado algumas dificuldades no nono ano justificadas, em nosso entender, pela entrada tardia na turma e consequente processo de adaptação, e pelo percurso escolar anterior, provavelmente efetuado com um grau de exigência mais reduzido.

2.4. Atitude e postura em aula

Considera-se que a atitude e postura em aula é, em primeira instância, a atitude e postura em relação à disciplina, e que o comportamento na sala de aula é uma extensão desse quadro mais abrangente. Por força das diferenças entre si, a atitude e postura dos alunos é diversa.

No geral, podemos dizer que a atitude inicial perante a disciplina era um misto de algum alheamento e dúvida.

Alheamento dado que a escolha desta área de prosseguimento de estudos nem sempre ocorre por razões de natureza afetiva, existindo a noção errada que as disciplinas de Artes Visuais apresentam menos dificuldades que as disciplinas de outras áreas, nomeadamente das Ciências e Tecnologias. Assim, os resultados académicos dos alunos no 3º Ciclo colocam-lhes algumas limitações levando-os a escolher aquilo que, aos seus olhos, é considerado um mal menor.

Dúvida uma vez que subsiste o mito da fraca empregabilidade em determinadas áreas profissionais, sendo as Artes Visuais uma delas. É questionável, para alguns encarregados de educação, que o corpo de conhecimento que esta área oferece tenha um valor efetivo e relevante num

²⁰ O aluno transitou de ano e o aproveitamento a Desenho foi positivo, logo não são referidas disciplinas com aproveitamento negativo.

mercado de trabalho cada vez mais especializado. E mesmo que não o manifestem abertamente, os alunos acarretam estas dúvidas e inquietações.

Mas se, no início, a postura perante a disciplina, e na sala de aula, refletia estas atitudes,²¹ com o decorrer das aulas os alunos tornaram-se mais responsáveis e interessados nas atividades levadas a cabo.

Acresce dizer que, dada a natureza da disciplina, é necessário construir uma dinâmica especial que muitas vezes decorre do espaço onde a atividade letiva é levada a cabo. O tipo de ambiente pretendido, e entretanto criado, está entre o ateliê de trabalho e o fórum de discussão. Os alunos estão focados no que estão a fazer, mas abertos e disponíveis, capazes de refletir e partilhar as ideias, os significados e as experiências que vivem, na escola e fora dela.

²¹ Referimo-nos concretamente à pontualidade, às faltas de material e ao incumprimento de prazos de entrega de trabalhos.

PARTE 3 – UNIDADE DIDÁTICA

1. Apresentação da unidade didática

Apresenta-se seguidamente um conjunto de três unidades de trabalho que, apesar do carácter autónomo e da lecionação independente, considerámos pertinente agregar em virtude da natureza deste relatório. Trata-se da descrição de um período letivo na sua totalidade que classificámos como uma unidade didática.

A primeira unidade de trabalho explorada teve como título *Perspetivas* e incidiu sobre a representação perspética recorrendo a um e a dois pontos de fuga. Foi pedido aos alunos que explorassem este tipo de registo dado ser o mais aproximado da visão humana e por convocar as noções e os princípios da Geometria, disciplina em estreita relação com o Desenho.

A determinada altura estabeleceu-se um número obrigatório de dez desenhos, convencionando-se também que, desse conjunto de desenhos, metade teria como base a experiência do real¹ e a outra metade seriam vistas imaginadas. Os alunos foram sensibilizados para a necessidade de criarem combinações cromáticas com sentido, utilizando os mesmos meios atuantes e incluindo elementos vegetais em todas as vistas. Além dos dez desenhos deverem estabelecer uma relação de afinidade, cada subconjunto de cinco, reais e imaginários, deveria funcionar também como uma série independente. Era pretendido assim que um certo tom autoral atravessasse todos os trabalhos.²

Algumas imagens serviram de referência como as reproduções dos painéis conhecidos por *Le Città Ideali*.³ Estes três painéis, datados do final do séc. XV, apresentam vistas de cidades imaginárias em perspetivas com um ponto de fuga. Quis-se transmitir aos alunos o sentido de clareza,

¹ Em jeito de trabalho de campo, passeámos pelo espaço da freguesia da Ameixoeira, reconhecendo espaço público interessante e património local.

² Foi igualmente definido que, de um total de dez, cinco desenhos deveriam ter um ponto de fuga e os restantes dois pontos de fuga.

³ Ver Anexo 3, p. xxix. Atualmente em Urbino, Baltimore e Berlim, os painéis ainda geram debates académicos quanto à sua autoria: Piero della Francesca ou Leon Battista Alberti são dois dos nomes possíveis.

harmonia e beleza, bem como o manancial imaginativo do Renascimento italiano.

Ainda no domínio da pintura, o conceito de *capriccio*⁴ também serviu de inspiração, tendo sido particularmente importantes duas reproduções de trabalhos do séc. XVIII da autoria de Francesco Guardi e Canaletto.⁵ Ambas as obras representam a Ponte do Rialto, sobre o Grande Canal de Veneza, em dois projetos arquitetónicos nunca realizados e da autoria de Andrea Palladio.

No seguimento das paisagens construídas, isto é, compostas sobretudo de elementos arquitetónicos, foi lançada uma segunda unidade de trabalho intitulada *Paisagens*. O desafio consistia na representação de paisagens completamente naturais e imaginárias. O processo de trabalho passava por fazer borrões de tinta mais ou menos acidentais e, a partir destes, criar vistas que em caso algum poderiam conter elementos artificiais.

Ao longo do trabalho definiu-se, também neste caso, um conjunto final de dez composições. Foram utilizados meios aquosos como a aguarela, a tinta da China ou a tinta acrílica, fazendo variar as cores e as tonalidades. Foram utilizados pincéis e aparos, e suportes diversos como papel *canson*, cavaleiro ou cartolina, em formatos que variaram do A5 ao A2.

A obra do artista português João Queiroz foi apresentada aos alunos a propósito desta unidade. A partir do catálogo da exposição antológica *Silvae*,⁶ debruçámo-nos mais concretamente no conjunto de sessenta desenhos de 1999 com o título *O Ecrã no Peito*. Este conjunto organizado de desenhos feitos a carvão⁷ parece sugerir um caminho pela paisagem através duma sucessão de imagens como explicitando um método. No entanto, como observa Sardo,⁸ verificamos não se tratar de desenhos sintéticos mas de deambulações: imagens discursivas que expressam a inexatidão da natureza.

⁴ Expressão utilizada na pintura italiana para designar uma vista fantástica onde são conjugados elementos arquitetónicos existentes com ruínas e/ou construções imaginárias. Dir-se-ia que são vistas caprichosas e belas por contraponto a vistas sérias e sem graça.

⁵ Ver Anexo 3, p. xxx.

⁶ Patente na Culturgest em Lisboa entre 16 de outubro e 16 de janeiro de 2011.

⁷ Ver Anexo 3, p. xxxi. Carvão resultante da queima de madeira recolhida pelo artista.

⁸ Ver Bibliografia SARDO, 2011.

Ao questionar as formas de representação quando na presença física do objeto a representar, esta obra aponta para uma ligação que é, sobretudo, entre corpo e paisagem. A própria paisagem apresenta-se sob a forma de outros corpos: árvores, pedras, caminhos, que envolvem o observador, fazendo-o percorrê-la e respirá-la⁹. É menos uma imagem ótica e mais uma imagem sensorial, logo, construída e fantasiada.

Também a propósito desta unidade apresentámos aos alunos o nome de Alexander Cozens, através do seu trabalho e da sua proposta metodológica. Foram mostradas algumas imagens de borrões preparatórios de composições da sua autoria.¹⁰

Por fim foi lecionada uma unidade de *Ilustração Científica*.

Ao estabelecer uma incursão pela botânica e recorrendo aos herbários existentes na escola, procurou-se explorar essa vertente particular do Desenho.

Foram escolhidas um pouco por acaso as duas espécies vegetais para serem estudadas: a oliveira e o plátano. A primeira surgiu nos arredores da escola, durante o passeio de levantamento de potenciais vistas urbanas, onde encontrámos uma árvore ao alcance.¹¹ A escolha da outra espécie, além da proximidade, deveu-se sobretudo às muitas folhas que enchiam as ruas naquela altura.¹²

Os materiais usados foram a grafite e a tinta da China, tendo sido representados os estádios de crescimento e as distintas configurações com que estes se apresentam. Os alunos recolheram amostras em jardins e pesquisaram informação visual que lhes permitisse, primeiro compreender e depois ilustrar o crescimento ou a narrativa de cada planta, num trabalho minucioso de observação.

Ao contrário da unidade de trabalho anterior, em que a natureza era representada de forma expressiva e liberta, os alunos foram sensibilizados para a necessidade de introduzirem rigor e exatidão nestes trabalhos. Seguindo esta ideia, a representação do tipo científico é como que o

⁹ Ver SARDO, 2011, p. 128.

¹⁰ Ver Anexo 3, p. xxxii.

¹¹ Dada a sua localização, a Ameixoeira é uma zona onde ainda subsistem alguns espaços do tipo rural como quintais e pequenas hortas.

¹² Esta unidade arrancou no outono, durante o mês de novembro.

resultado de uma aproximação às particularidades de uma paisagem: trata-se de um olhar ampliado, dirigido aos pormenores e às estruturas definidoras do mundo vegetal.

2. Opções programáticas

O programa da disciplina de Desenho A dos décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos¹³ tem por objetivo global a aquisição de uma eficácia pelo desenho, e por finalidades gerais o tríptico: dominar, perceber e comunicar eficientemente através dos meios expressivos do desenho. É uma disciplina essencial à criação, conceção, projeção e comunicação, configurando-se enquanto área estruturante de outras áreas de expressão artística e afins.

Desenhar não se resume apenas à revelação de uma aptidão expressiva nem se define enquanto área investigativa: é também uma forma de reagir ou «*uma atitude perante o mundo*».¹⁴ A prática do desenho favorece a dinâmica social, na escola ou na turma, auxiliando a integração dos adolescentes, fornecendo-lhes um contexto de fundo e facilitando-lhes a compreensão e assimilação das diferenças. O desenho procura complementar a ideia de educação através da arte, em estreita relação com a ideia de educação para a cidadania, permitindo gerar uma postura dialética aberta aos debates, críticas, exposições e confrontos. O desenvolvimento de princípios de carácter estético e um sentido global de qualidade são também estimulados pelo desenho, funcionando como catalisadores do pensamento e da ação comunicativa através do «*ambiente e contágio*»¹⁵ produzidos.

Dado ser uma área difícil de sistematizar em definitivo, é essencial estabelecer um quadro geral onde se possam ligar conceitos e práticas com coerência. Assim, as três áreas fundamentais são a perceção visual, a expressão gráfica e a comunicação visual.

A perceção visual define-se por aquilo que é percebido pela visão. Estabelecendo um conjunto de regras, visuais e cognitivas, a perceção auxiliará a expressão gráfica no seu todo e a sua eficácia em particular. A expressão gráfica abrange o estudo dos suportes, das normalizações, dos

¹³ Ver Bibliografia. Coordenação de A. Ramos, datados de 2001 (10º ano) e 2002 (11º e 12º anos).

¹⁴ Programa de Desenho A – 10º Ano, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, p. 3.

¹⁵ Idem, p. 4.

instrumentos, dos meios de registo e de quaisquer outros recursos, bem como o conhecimento dos alfabetos do traço e da mancha, indispensáveis à prática do desenho. A comunicação visual aborda os processos comunicacionais e a veiculação de significados presentes no desenho, de maneira mais ou menos implícita. Inclui ainda o estudo do desenho nas suas perspetivas sincrónica e diacrónica: o desenho na contemporaneidade; e a sua evolução ao longo da história, respetivamente.

Associados a estas três áreas temos os conteúdos subdivididos em cinco pontos: visão, materiais, procedimentos, sintaxe e sentido.

A cada conteúdo corresponde um ou vários temas. A saber, e pela ordem apresentada, o conteúdo da visão abrange o tema *Perceção visual e mundo envolvente*; o conteúdo dos materiais inclui os temas *Suportes, Meios atuantes e Infografia*; no conteúdo dos procedimentos encontramos os temas *Técnicas e Ensaios*; o conteúdo da sintaxe compreende quatro temas *Forma, Cor, Espaço e volume, Movimento e dinamismo*; e no conteúdo do sentido apenas o tema da *Interpretação e uso*.¹⁶

A flexibilidade, continuidade e adequação à realidade letiva foram tidas em conta na elaboração do programa. Por isso, é sugerida a adoção e implementação de unidades de trabalho, orientadas para uma atividade de carácter oficial capaz de explorar os conteúdos do programa. O programa propõe sugestões metodológicas para a elaboração de unidades de trabalho abrangentes.

No que respeita ao presente relatório, a primeira unidade de trabalho apresentada é uma articulação das sugestões *Ensaios de perspetiva, Desenhos de perspetiva e Planta em contexto arquitetónico*. A segunda unidade parte de *O desenho e o accidental*. A terceira e última unidade baseia-se no *Desenho de formas naturais e Herbário*. O conjunto das três unidades de trabalho, como já referido, é a unidade didática apresentada e em estudo.

¹⁶ O professor deverá distinguir aqueles conteúdos que são de sensibilização dos que são de aprofundamento, conforme a idade dos alunos e as abordagens anteriormente feitas.

3. Articulação com unidades anteriores

Os alunos a que nos referimos pertenceram à mesma turma desde o oitavo ano de escolaridade, onde lecionámos a disciplina de Educação Visual durante dois anos letivos.¹⁷ Relacionando o trabalho levado a cabo com as unidades aqui descritas, há alguns exercícios que importa destacar, elaborados durante o 3º ciclo e o décimo ano do Secundário.

Em articulação com a unidade *Perspetivas* salientam-se dois exercícios que decorreram no nono ano.

No primeiro era pedido aos alunos que fizessem a representação perspetiva de dois espaços interiores: a sala de aula e o quarto de dormir. O exercício repetia-se, desta vez, para dois espaços exteriores: o pátio da escola com os blocos de salas e a rua da sua residência. Este exercício foi a primeira abordagem dos alunos ao desenho ao ar livre e de perspetiva.¹⁸ O segundo exercício consistia na representação rigorosa de um cubo Rubik modificado, em perspetiva axonométrica. Os alunos podiam suprimir ou facetar os vinte e sete pequenos cubos que compõem o cubo maior, procurando que o resultado final assumisse uma forma claramente diferente e original. Este exercício foi um desafio à capacidade de imaginar espaços e volumes.¹⁹

Em articulação com a unidade das *Paisagens* foram elaborados dois exercícios no oitavo ano.

No primeiro foi fornecida aos alunos uma folha com a partitura do primeiro violino da *Primavera* de Vivaldi onde deveriam, à medida que ouvissem a música, riscar e explorar graficamente tendo em conta a natureza dos três andamentos: *Allegro*, *Largo* e *Allegro*. Para a maior parte dos alunos este foi um exercício surpreendente, quase herético, uma vez que estavam habituados a utilizar partituras apenas enquanto suportes de leitura musical.²⁰ Na sequência do exercício descrito, os alunos realizaram uma outra composição gráfica baseada num excerto musical à escolha. À

¹⁷ Oitavo e nono anos.

¹⁸ Ver Anexo 3, p. xxxv.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Idem, p. xxxvii.

distância, sabemos agora que este foi um desafio complicado na medida em que, por um lado, para quem tem formação na área da música é difícil traduzir linguagem musical para linguagem gráfica sem recorrer à escrita musical e, por outro, justificar escolhas e expressar sensações complexas através das formas e das cores requer um elevado grau de maturidade.²¹

Em articulação com a unidade de *Ilustração Científica* foram elaborados três exercícios relacionados, um no nono e dois no décimo ano.

No nono ano os alunos foram desafiados a desenhar um pimento, visto por fora e por dentro. A sua forma é incomum são sendo completamente esférica ou cilíndrica, e cada exemplar é particular ao apresentar diferenças em relação aos outros. A relação entre estrutura e aparência, entre o seu interior e o seu exterior, fazem da sua uma representação de espaço e de volume, simultaneamente.²² No décimo ano os alunos exploraram o desenho de formas naturais, entre elas a maçã. Neste exercício, procurou-se abordar a representação da superfície esférica e o estudo das sombras próprias e projetadas. Curiosamente, e apesar dos alunos terem maçãs diferentes como modelo, todos os resultados pareciam apresentar a mesma maçã.²³ Noutro exercício do décimo ano, os alunos representaram uma cabeça de alhos procurando explorar sobretudo a decomposição da forma em vários elementos, tomando partido das diferentes camadas e filamentos do modelo, bem como das texturas e graus de transparência. Se comparados com os desenhos da maçã, estes trabalhos resultaram muito mais expressivos e diferenciados.²⁴

²¹ Ibidem.

²² Ibidem, p. xxxix.

²³ Ibidem. Esta coincidência demonstrou que quando se representa algo sobejamente conhecido tem-se menos atenção às suas particularidades. Também serviu de exemplo ao tipo de representação pretendido em ilustração científica, ou seja, determinar a “maçã das maçãs”, na sua iconicidade, simetria e perfeição.

²⁴ Ibidem. Propositadamente contrária à experiência da maçã, a representação da cabeça de alhos resultou de uma observação genuinamente curiosa dado o parco conhecimento do modelo.

4. Conteúdos fundamentais da unidade

Consideradas as três grandes áreas do programa de Desenho e a descrição feita de cada unidade de trabalho, verifica-se uma estreita ligação entre elas. Assim, a unidade das *Perspetivas* está intimamente ligada com a Perceção visual, a unidade intitulada *Paisagens* incide sobretudo na Expressão gráfica, e a unidade de *Ilustração Científica* é necessariamente direcionada para o plano da Comunicação visual.

Os conteúdos principais da primeira unidade são a visão, os procedimentos, a sintaxe e o sentido. Dentro do conteúdo da visão, o tema da perceção visual e mundo envolvente esteve presente dado que o meio ambiente serviu tanto de cenário para a tomada de vistas pelos alunos, como de fonte de estímulo e recolha de experiência para a elaboração de composições imaginárias. No conteúdo dos procedimentos é igualmente importante referir dois temas: as técnicas e os ensaios. As técnicas por se tratar de desenho de perspetiva, supondo um modo de registo linear e tendencialmente rigoroso que é de carácter específico e técnico. Os ensaios na medida em que os desenhos a partir do real exigem um processo de análise e decomposição do que se vê, e os desenhos imaginários são composições com características sintéticas.

Quanto ao conteúdo da sintaxe, esta unidade requer o domínio da linguagem plástica, particularmente no que respeita à forma, à cor e ao espaço e volume. No que respeita à forma, existe a preocupação de representar planos e interseções de planos, nas suas posições corretas e de acordo com aquilo que são os traçados orientadores do dispositivo perspetico. A introdução da cor nos trabalhos desta unidade, permitiu, dentro do próprio desenho, diferenciar superfícies e planos e, num âmbito mais geral, agrupar desenhos em séries dadas as suas características cromáticas. A consciência do espaço e do volume ocupado pelos objetos era obrigatória para imprimir a profundidade e tridimensionalidade necessárias aos trabalhos. Por fim, no conteúdo do sentido, esta unidade aborda o desenho na sua perspetiva diacrónica ao evocar os *capricci* barrocos.

Os conteúdos principais da segunda unidade são os materiais, os procedimentos, a sintaxe e o sentido. No conteúdo dos materiais, esta unidade introduziu o tema dos suportes, variados e de diferentes formatos, bem como o tema dos meios atuantes, essencialmente aquosos neste trabalho em particular. Nos procedimentos, foram abordados os temas das técnicas, ao adaptar-se o tipo de registo aos meios atuantes utilizados, e o tema dos ensaios, dado os alunos terem recorrido a processos de síntese para criar as suas paisagens. O conteúdo de natureza sintática refletiu-se, no domínio da linguagem plástica, ao nível da forma. Aqui teve preponderância a questão do positivo ou negativo da figura em função do fundo das composições. Ainda no que respeita à sintaxe, foi abordada a natureza da cor, através da procura de misturas e efeitos cromáticos interessantes. Sobre o tema do espaço e volume, foi referida a necessidade de organizar as composições de maneira a transmitirem profundidade. Relativamente ao conteúdo do sentido, foi abordada a dimensão diacrónica do desenho, ao reportar à tradição da pintura romântica, e à dimensão sincrónica, por ter sido referido o trabalho do artista contemporâneo João Queiroz.

Os conteúdos principais da terceira unidade são a visão, os materiais, os procedimentos e o sentido. A visão, incidindo no tema da perceção visual e mundo envolvente, em virtude da atenção dedicada às espécies vegetais próximas e pertencentes ao contexto dos alunos. Deve mencionar-se também a preocupação em transformar as particularidades dos modelos observados em representações homogéneas, nomeadamente no que respeita à perceção de brilhos e valores lumínicos muito diferenciados. No que respeita aos materiais, o tema dos meios atuantes foi novamente abordado, desta vez contemplando apenas grafites e tinta da China. O conteúdo dos procedimentos esteve presente através do tema das técnicas, e logo da aplicação de diferentes modos de registo, e através do tema dos ensaios, tendo os alunos procedido a uma análise cuidada dos modelos fornecidos. O conteúdo da sintaxe teve especial importância no que concerne o tema do movimento e tempo. Ainda que nalguns casos estivessem representadas em suportes diferenciados, a representação das fases de crescimento das plantas obrigava a uma organização discursiva e,

portanto, temporal. Finalmente o conteúdo do sentido, com incidência no tema interpretação e uso, estava presente nesta unidade por se tratar de desenhos com o fim ou uso determinado: a comunicação com o observador.

5. Estratégias, tarefas e materiais utilizados

Tomemos como definição de estratégia de ensino a «*conceção global de uma ação organizada tendo em vista a sua eficácia*»,²⁵ considerando um maior ou menor grau concetual no que se refere às intenções e suas orientações. Resumidamente o conceito de estratégia é um plano global de ação, cuja implementação pressupõe objetivos, tarefas ou atividades e materiais.²⁶

Assim, a primeira unidade tinha como objetivo a compreensão global do dispositivo de visão perspetiva, e as tarefas ou atividades levadas a cabo foram essencialmente duas: o desenho analítico e o desenho exploratório.

O desenho analítico consistiu em desenhar várias vezes ao ar livre, tentando captar perspetivas e elementos interessantes do espaço exterior da escola e do contexto envolvente da freguesia da Ameixoeira. Os materiais didáticos cingiram-se a uma prancheta, um bloco de papel de formato A3 e um lápis de grafite de dureza intermédia.²⁷

O desenho exploratório foi desde sempre uma atividade sugerida para dar continuidade aos exercícios experimentados em situação de aula. Esta atividade permite também desenvolver dinâmicas individuais, princípios de autonomia e capacidade de resolução de problemas técnicos. No caso desta unidade, o desenho exploratório serviu sobretudo para a criação das perspetivas imaginárias. Os materiais podiam ser qualquer tipo de riscador e suporte, tendo, a este respeito, sido proposto o uso do diário gráfico ao permitir uma exploração gráfica mais sistemática.

²⁵ Ver Bibliografia ROLDÃO, 2009, p. 57.

²⁶ Idem, pp. 57-68.

²⁷ O uso da borracha era opcional, tendo o professor procurado influenciar os alunos a prescindirem dela para uma maior independência procedimental.

O objetivo da segunda unidade era utilizar o acaso na representação expressiva de paisagens naturais. A atividade que a caracterizou foi o que poderíamos qualificar de desenho expressivo.

Dado terem sido utilizados meios aquosos, este tipo de desenho assumiu um carácter mais definitivo e sintético que os outros. A expressividade pretendida resulta forçosamente da combinação de vários tipos de registo, de materiais, de suportes e de cores. Os materiais riscadores foram aparos e pincéis; os suportes foram papel *canson*, cavalinho e cartolina; os meios aquosos a aguarela, a tinta da China e a tinta acrílica em recipientes próprios.

O objetivo da terceira unidade era comunicar através do desenho a fisionomia e biologia de determinadas espécies vegetais. Esta unidade compôs-se de três atividades: a elaboração de esquemas de síntese, o desenho de modelo e o desenho de cópia.

A elaboração de esquemas facilita a clarificação dos enunciados e permite uma visão global dos exercícios, quanto à abordagem às distintas fases e quanto aos resultados esperados. No caso particular desta unidade, foi útil para a fixação dos momentos de crescimento das plantas. Os esquemas foram escritos ou desenhados a giz no quadro de ardósia e a caneta em suporte de papel.²⁸

O desenho a partir de modelo é uma atividade essencial na aprendizagem do desenho. Nesta unidade, os modelos foram os elementos naturais recolhidos, cuidadosamente observados e representados pelos alunos. O que tornou esta atividade diferente foi o facto das espécies vegetais obrigarem a um tempo de observação mais reduzido e um trabalho de representação mais rápido, de maneira a não perderem o seu aspeto vívido. Os materiais riscadores utilizados foram os lápis de grafite e a tinta da China, com o aparo e pincel. O suporte foi o papel cavalinho e os modelos os ramos de oliveira e de plátano.

O desenho de cópia, igualmente importante no âmbito da didática da disciplina, serviu de complemento ao desenho de modelo. Na elaboração

²⁸ Ver Anexo 3, p. xxxiii.

das pranchas de ilustração científica, os alunos tiveram de representar o crescimento das plantas, nomeadamente nas fases do aparecimento da flor e do fruto. Dado não serem observáveis, a representação de flor e fruto teve de ser auxiliada a partir da cópia de imagens de herbários e outras.

Há sempre atividades de carácter transversal com maior ou menor presença na atividade letiva. No caso destas três unidades, são referidas especificamente cinco atividades levadas a cabo: a pesquisa e recolha de materiais; a visualização e interpretação de informação visual e escrita; a exemplificação prática; a motivação e reforço positivo; e a discussão e reflexão coletiva.

A pesquisa e recolha de materiais é uma atividade que consubstancia o nível de participação e interesse que os alunos imprimem em determinado exercício ou disciplina. Muitas vezes os materiais são para usufruto geral tornando esta atividade numa forma evidente de cooperação e solidariedade entre a turma. Além do material de trabalho usado em todas as unidades, foram os alunos que recolheram as espécies vegetais para a unidade de *Ilustração Científica*.

A visualização e interpretação de informação visual e escrita estimula os alunos e permite aproximá-los de uma materialização executável, crucial ao desenvolvimento do seu próprio trabalho. A interpretação de imagens permite uma consciencialização das estruturas mais ou menos implícitas na elaboração das mesmas, e faculta um conhecimento do contexto e das intenções com que foram feitas. Geralmente esta atividade extravasa a mera exemplificação objetual e alcança uma dimensão de âmbito cultural. Na primeira unidade os materiais na base desta atividade foram reproduções dos painéis das *Città Ideali* e dos *Capricci* de Guardi e Canaletto. Na segunda unidade foram visualizadas e interpretadas imagens de *O Ecrã no Peito* de João Queiroz e reproduções de borrões de Alexander Cozens. Por fim, na última unidade, os materiais explorados foram exemplos de pranchas de ilustração científica, um herbário da escola e imagens de espécies vegetais retiradas da internet.²⁹

²⁹ Idem, pp. xxxiii - xxxiv.

A exemplificação prática é uma tarefa do professor que consiste em acompanhar o trabalho dos alunos, fazendo-o de maneira igual. Por um lado, esta atividade permite detetar eventuais problemas e obstáculos nos processos de execução. Por outro lado, é através dela que se estabelece o padrão e o exemplo necessário para o trabalho discente. Os materiais deverão ser os mesmos utilizados pelos alunos.

Apesar de consideradas como estratégias, a motivação e o reforço positivo podem também ser entendidas enquanto tarefas que o professor se propõe levar a cabo. Assim, a transmissão de *feedback* aos alunos é centrada sempre no trabalho e no seu desenvolvimento, devendo haver uma especial referência aos aspetos positivos, à forma como estes são obtidos e às novas potencialidades que apresentam. A presença e a constância do professor é o único material necessário a esta atividade.

A discussão e reflexão coletiva tem lugar enquanto atividade à medida que os trabalhos se vão desenvolvendo, uma vez que os alunos gostam de se inteirar do que os outros fazem e de trocar impressões. Apesar destes momentos não serem estritamente fixados pelo professor, no final das unidades é importante fazer uma reflexão mais abrangente, constatando-se um reforço de autoestima dos alunos e do ambiente de diálogo. A presença de todos é a única prerrogativa para este tipo de atividade.

6. Articulação com exercícios dos métodos estudados

No que respeita ao método natural, Nicolaidés propõe dois tipos de exercício que, com as devidas adaptações, foram aplicados na primeira unidade de trabalho.

Primeiro sugere os desenhos de memória,³⁰ tomando por base uma ou várias poses de um modelo, durante alguns minutos dedicados apenas à observação. Depois, já sem o modelo à vista, desenhar-se-iam as poses observadas de acordo com o que se reteve na memória. Assim, o mesmo foi feito em relação às vistas urbanas. Os alunos foram instigados a observar apenas as perspectivas que lhes parecessem interessantes para, depois, em situação de aula, representarem aquilo que se lembravam. O resultado foi, como não podia deixar de ser, uma síntese possível da complexidade examinada. No entanto, serviu de exercício estimulador da atenção do olhar e da retenção da informação.

É igualmente sugerido no livro, e sempre referindo um modelo humano, o exercício da forma de enquadramento ou geral.³¹ Dado o exemplo de alguém que se agacha, o perímetro da massa corporal poderá ser representado como um triângulo ou um losango. Uma vez enquadrada a forma poder-se-á trabalhar o desenho, aprofundando e pormenorizando sucessivamente. Para os volumes dos edifícios é possível aplicar semelhante solução: determinando os pontos de fuga, e logo a linha do horizonte, traçam-se linhas perfazendo lados de triângulos e quadriláteros que vão dar forma aos planos visualizados, isto é, às fachadas dos edifícios. Esta teia de linhas a grafite foi intencionalmente deixada nos desenhos finais de maneira a tornar visível o processo de entendimento do dispositivo perspetivo.

No que respeita ao novo método, a proposta de Cozens apoia-se no uso de dezasseis matrizes de borrões que, essencialmente, configuram um tipo de exercício apenas. Assim, na segunda unidade de trabalho, os

³⁰ Ver NICOLAIDES, 2008, pp. 41-42.

³¹ Idem, pp. 197-198.

desenho elaborados resultaram sempre da aplicação dos mesmos procedimentos: geração de manchas ou borrões mais ou menos aleatórios a partir dos quais se desenvolveram as paisagens.³²

Relativamente ao método da lateralidade, encontramos no livro de Edwards três exercícios que foram úteis na última unidade de trabalho.

O exercício de contorno cego³³ e de contorno modificado,³⁴ para os quais o modelo apresentado é a mão, são postos em prática desenhando pormenorizadamente o contorno e o ditorno do modelo olhando apenas para este, no primeiro caso, e olhando uma ou outra vez para o suporte para localização, no segundo caso. Foi feita esta abordagem nomeadamente no caso das folhas para captar a sua forma exterior e as suas nervuras interiores. Podemos dividir a representações das folhas em três fases. A primeira correspondeu ao contorno cego, puro e duro, estratégia necessária para «soltar» a mão e afinar a atenção aos pormenores. Na segunda fase, através do contorno modificado, incorporou-se alguma da liberdade anterior com a necessidade de dominar a escala e as proporções da folha. Finalmente, a terceira fase correspondeu a um desenho mais dirigido para a cópia corrigida dos anteriores do que para um desenho baseado na observação do modelo.

O exercício de desenho de espaços negativos³⁵ é outro procedimento aplicável à representação de qualquer modelo desde que exista um plano de fundo delimitado que permita determinar claramente os limites da figura a representar. O objetivo é desenhar esses limites como se pertencessem ao fundo e não à figura, «enganando» assim o cérebro esquerdo dado tratar-se de espaços sem nome e «sem importância». No caso de espécies vegetais, dado serem tendencialmente bidimensionais e a relação figura-fundo ser ainda mais imediata, o desenho de espaços negativos é providencial.³⁶

³² Ver Bibliografia COZENS, 1977.

³³ Ver Bibliografia EDWARDS, 2012, pp. 86-91.

³⁴ Idem, pp. 91-94.

³⁵ Idem pp. 126-133.

³⁶ Ruskin sugere desenhar uma árvore, não a partir dos ramos, mas dos espaços entre eles em contraste com o céu. Ver Bibliografia RUSKIN, 1893, pp. 27-29.

Também o exercício de desenho à vista a partir da rotação dos modelos³⁷ – ou seja colocando-os «de pernas para o ar» - pode facilitar a obtenção de uma representação mais pormenorizada e sensível. A colocação de plantas «de caule para o ar e flor para baixo» cria um certo afastamento, uma abstração concetual ou uma estranheza relativamente às formas que permite representar, com renovada curiosidade, aquilo que se pensava conhecer de antemão.

7. Instrumentos e procedimentos para a avaliação

De acordo com os critérios de avaliação da disciplina³⁸ a avaliação é feita com base nos parâmetros das competências e das atitudes. Por competências entende-se a aquisição de conhecimentos, a concretização de práticas e a postura perante a disciplina. Dentro das atitudes é avaliada a assiduidade e pontualidade, o sentido de responsabilidade, o empenhamento e o sentido de cooperação.

Os instrumentos de avaliação são três no parâmetro das competências: os trabalhos ou projetos práticos, o trabalho de pesquisa e o teste sumativo; e um quarto instrumento no parâmetro das atitudes: a observação direta e sistemática.

Os trabalhos ou projetos práticos valem 45% da nota final, o trabalho de pesquisa 15% e o teste sumativo 35%. A observação direta e sistemática do aluno tem um peso de cinco pontos percentuais na nota final.

Relativamente aos trabalhos práticos, a avaliação da unidade didática foi de dois tipos: formativo e sumativo; e em dois momentos: ao longo do processo de desenvolvimento dos trabalhos e após a entrega dos mesmos, respetivamente.

A avaliação formativa teve como base o diálogo estabelecido com os alunos no decorrer das aulas. Dado tratar-se de uma turma pequena, o professor tem um conhecimento relativamente profundo da personalidade dos alunos, seja das suas dificuldades ou dos aspetos em que se destacam

³⁷ EDWARDS, 2012, pp. 53-58.

³⁸ Ver Anexo 2, p. xxiii.

pela positiva. Nem sempre este conhecimento é benéfico, uma vez que pode significar uma maior dependência das orientações do professor e uma diminuição do grau de autonomia dos alunos.

A avaliação sumativa que teve lugar no final de cada unidade de trabalho compreendeu, no caso da primeira unidade, cinco parâmetros: o número de desenhos apresentados (parâmetro quantitativo); a pertinência da série; a inclusão de elementos vegetais; a correção perspética; e a criatividade/originalidade apresentada (parâmetros qualitativos). Para cada um destes parâmetros havia níveis de desempenho diferentes: baixo ou alto no parâmetro quantitativo; baixo, médio e alto nos parâmetros qualitativos.³⁹

Na segunda unidade, a avaliação sumativa também incidiu em cinco parâmetros: o número de desenhos apresentados (parâmetro quantitativo); a pertinência da série; a inclusão de um denominador comum; a credulidade da paisagem; e a criatividade/originalidade dos trabalhos (parâmetros qualitativos). Para cada um destes parâmetros havia níveis de desempenho diferentes: baixo ou alto no parâmetro quantitativo; baixo, médio baixo, médio alto e alto nos parâmetros qualitativos.⁴⁰

Na terceira unidade, sendo que todos trabalharam com os mesmos materiais e os mesmos modelos, a avaliação sumativa foi feita com base na capacidade técnica e qualidade reveladas pelos alunos em cada desenho, traduzidas em níveis de desempenho: baixo, médio ou alto.⁴¹

³⁹ Ver Anexo 3, p. xli.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Idem, p. xlii.

8. Descrição sumária das aulas

2012/2013

1º Período

18/09/2012 - Aulas 1 e 2

O primeiro bloco de aulas dividiu-se em duas partes. Em primeiro lugar houve uma conversa de carácter abrangente com os alunos acerca da disciplina, onde foram lembradas as regras de funcionamento e expostas orientações respeitantes à planificação trimestral, bem como discutidos objetivos e expetativas tendo em conta a experiência do ano anterior.

Em seguida foram feitos breves exercícios, em formato A4, de desenho a partir do accidental. O professor criou uma mancha e os alunos trabalharam a partir desta.

19/09/2012 - Aulas 3 e 4

Tendo em conta o que a planificação previa⁴² e as boas condições meteorológicas, decidimos dedicar algumas aulas ao desenho de ar livre.

Assim, munidos de pranchetas, grafites e blocos A3 de papel cavallinho, os alunos e o professor foram desenhar para o pátio da escola. Foi sugerido que fizessem desenhos de perspetiva recorrendo a um e a dois pontos de fuga: a latada situada junto à entrada das salas do bloco I,⁴³ desenhada como um conjunto de paralelas que se encontram na linha do horizonte ou o volume do bloco II,⁴⁴ definido essencialmente por dois planos perpendiculares que se intersejam formando uma aresta vertical.

20/09/2012 - Aulas 5 e 6

No início do bloco de aulas seguinte, dado à sua aprovação, foi possível entregar os critérios de avaliação e a ficha de autoavaliação. Os critérios foram explicitados aos alunos. Foram também mostrados e

⁴² Ver Anexo 2, p. xv.

⁴³ Ver Anexo 1, p. vi.

⁴⁴ Idem, p. vii.

manuseados exemplos de diários gráficos,⁴⁵ uma vez que constava das propostas feitas aos alunos o desenvolvimento de trabalho individual e autónomo em cadernos portáteis. À boleia da introdução daqueles materiais, também foi apresentado um livro de ilustração científica⁴⁶ que, sendo uma compilação de vários cadernos de campo, se aproxima da linguagem dos diários gráficos. Apesar do pouco tempo restante, ainda foi possível regressar ao exterior e continuar os desenhos de perspetiva.

25/09/2012 - Aulas 7 e 8

O bloco seguinte foi todo dedicado ao desenho de perspetiva ao ar livre, procurando sistematizar traçados organizadores para os casos de desenho com um ou com dois pontos de fuga.

26/09/2012 - Aulas 9 e 10

As duas aulas seguintes, tendo coincidido com o Dia Internacional das Línguas, contemplaram a entrega de diplomas de frequência e aproveitamento a Francês, disciplina que a escola oferece em regime extracurricular.

Foi ministrada uma sessão de esclarecimento aos alunos, do terceiro ciclo e Secundário, a respeito das diferentes línguas e falantes no espaço europeu e mundial, com especial incidência para a francofonia.

27/09/2012 - Aulas 11 e 12

Nestas duas aulas houve a necessidade de clarificar graficamente os desenhos até então elaborados.

Os alunos tiveram em conta a explicitação que foi feita da forma de ver do olho humano bem como dos princípios da visualização perspética e dos procedimentos e convenções da sua representação no plano da folha.

02/10/2012 - Aulas 13 e 14

Nas duas aulas que se seguiram ainda foi possível continuar os

⁴⁵ Os compêndios de Eduardo Salavisa e o diário de Frida Kahlo. Ver Bibliografia SALAVISA, e *The Diary of Frida Kahlo*.

⁴⁶ Ver Bibliografia *Expedição Amazônia Exposição*.

desenhos de exterior.

Desta vez saímos literalmente para fora da escola e explorámos o espaço ao seu redor com especial atenção para o edifício da Junta de Freguesia, os muros da escola em relação às construções adjacentes, as ruas e cruzamentos que definem o seu perímetro.

03/10/2012 - Aulas 15 e 16

Este bloco consistiu em trabalho dentro da sala de aula, organizando e melhorando os desenhos feitos.

O desafio consistia em compor uma série de dez desenhos de perspetiva, cinco deles baseados no levantamento feito dentro da escola e na sua zona, outros cinco completamente inventados e sem outro propósito que não o de se apresentarem como corretamente construídos.

Ainda assim houve duas limitações que, tendo surgido durante o processo, se impuseram positivamente. Do conjunto das dez perspetivas, cinco deveriam contemplar um ponto de fuga e outras cinco dois pontos de fuga. Todas, reais ou imaginárias, deveriam conter um elemento vegetal.

04/10/2012 - Aulas 17 e 18

Nas duas aulas que antecederam a entrega dos trabalhos finalizados foram apresentadas três imagens das chamadas *Città Ideali*.

Trata-se de três painéis renascentistas cujos autores não são conhecidos e que representam cidades idealizadas em perspetiva e com um ponto de fuga.

Também foram referidos os *capricci* de Guardi e Canaletto como exemplos de representações feitas a partir do real mas com elementos fantasiados.

05/10/2012 - Aulas 19 e 20

Estas duas aulas serviram para os alunos entregarem os trabalhos para avaliação e para lançar a segunda unidade de trabalho.

Após ter sido trabalhada uma paisagem construída e urbana, tendo como suporte a representação em perspetiva, o desafio consistia agora em representar paisagens naturais onde não constassem quaisquer elementos

de mão humana. Acresce dizer que estas paisagens teriam como ponto de partida um ponto, um traço ou uma mancha gráfica feitos acidentalmente ou, pelo menos, sem intenção de representar algo específico.

Foi também esta a forma de explorar algumas técnicas de pintura com recurso a meios aquosos.

10/10/2012 - Aulas 21 e 22

Em seguida, começámos a fazer experiências com tinta de duas cores: preto e verde em fundo branco ou claro.

11/10/2012 - Aulas 23 e 24

Começámos a aula por observar e comentar em conjunto os trabalhos elaborados ou em elaboração.

Foi feita a exploração pictórica do guache branco em fundo escuro, complementando o que já havia sido feito com tinta da China preta em fundos mais claros, e estabelecendo relações positivo-negativo entre desenhos de paisagens semelhantes: uma árvore branca em fundo preto; uma árvore preta em fundo branco.

Às duas cores entretanto utilizadas juntámos uma terceira e recorreremos à aguada em fundos distintos: verde, preto e aguada preta em fundo branco; preto, branco e aguada clara em fundo verde.

16/10/2012 - Aulas 25 e 26

Os trabalhos das perspetivas referentes à primeira unidade foram avaliados e entregues.

Marcámos a data e as condições para entrega dos trabalhos em desenvolvimento: também nesta unidade, os alunos deveriam entregar dez desenhos fazendo variar as cores utilizadas e os formatos dos suportes, mas procurando conferir uma ideia de série ao conjunto.

Foram apresentadas reproduções de alguns desenhos de Alexander Cozens, o trabalho do pintor português João Queiroz intitulado “O Ecrã no

Peito” e foi feita referência à mancha de Roscharch⁴⁷ como exemplo das possibilidades interpretativas deste tipo de processo gráfico.

17/10/2012 - Aulas 27 e 28

Neste bloco de duas aulas continuou-se o trabalho mas com formatos maiores, próximos do A2 e A1. Foi sugerida a utilização conjunta, para cada experiência gráfica, de um ponto, uma linha e uma mancha.

18/10/2012 - Aulas 29 e 30

Seguidamente os alunos começaram a compilar e organizar os seus trabalhos com vista à criação de uma série.

Agruparam-se trabalhos consoante os suportes, os materiais, as formas criadas ou os temas representados: árvore, montanha, nuvem, para citar alguns.

23/10/2012 - Aulas 31 e 32

Continuou o processo de seleção dos desenhos de paisagens para entrega.

Foi dada especial atenção aos elementos comuns entre desenhos, procurando que estes pudessem gerar, no mesmo ou em diferentes trabalhos, relações de narrativa, movimento, sequência-repetição ou aproximação-afastamento.

24/10/2012 - Aulas 33 e 34

Nestas duas aulas os trabalhos foram concluídos e preparados os suportes para entrega: colagem de folhas em suportes normalizados; acerto de arestas com guilhotina; enquadramento, etc. A segunda unidade de trabalho chegou assim ao fim.

25/10/2012 - Aulas 35 e 36

Neste dia, as paisagens foram entregues.

Houve lugar a alguns esclarecimentos respeitantes ao trabalho de

⁴⁷ Hermann Rorschach (1884-1922) Psiquiatra e psicanalista suíço que inventou o teste projetivo conhecido por “Mancha de Rorschach”.

pesquisa e ao teste sumativo. Os alunos fizeram um pequeno exercício de preparação para o teste: pedia-se que ilustrassem, recorrendo a processos de síntese e invenção, um excerto retirado d'*As Cidades Invisíveis* de Italo Calvino.⁴⁸

30/10/2012 - Aulas 37 e 38

Os alunos fizeram o teste sumativo do primeiro período.

31/10/2012 - Aulas 39 e 40

No dia seguinte, foram apresentados os diários gráficos para apreciação. Também foi entregue a primeira fase (índice, três imagens e um resumo numa folha A4) do trabalho de pesquisa cujo tema era “A Arte Românica na Europa entre a divisão do Império Romano (circ. 400 d.C.) e o triunfo do estilo gótico pleno (circ. 1100 d.C.)”.⁴⁹

06/11/2012 - Aulas 41 e 42

Os testes foram entregues já avaliados. Foi também comentada a segunda unidade de trabalho e a sua avaliação.

Os alunos requereram algum apoio ao desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa nomeadamente no que respeita à escolha dos temas a abordar, à reestruturação do índice do trabalho e à clarificação do período histórico em estudo.

Por fim, foi lançada a terceira unidade de trabalho para, na prática, arrancar apenas no dia seguinte.

07/11/2012 - Aulas 43 e 44

Esta primeira aula consistiu numa abordagem inicial ao desenho científico, relevando as suas finalidades e procedimentos específicos.

O objeto de estudo foi um ramo de oliveira, recolhido perto da escola, que os alunos teriam de desenhar a grafite.

⁴⁸ (1923-1985) Um dos mais importantes escritores italianos. Em *As Cidades Invisíveis* apresenta um périplo por múltiplas cidades imaginárias descritas pelo navegador Marco Polo.

⁴⁹ Ver Anexo 2, p. xix.

De entre os vários cuidados a ter, a forma como se obtém a sombra com grafites é fulcral: por um lado, não se deve representar sombra projetada (para não confundir uma leitura que se deseja muito clara), por outro lado, as sombras próprias devem ser muito suaves e homogêneas em toda a extensão do modelo (daí ser necessário trabalhar com uma dureza não muito macia e ir gradualmente escurecendo até obter a gama correta de valores lumínicos).

08/11/2012 - Aulas 45 e 46

Continuámos os trabalhos a grafite mas introduzindo variantes: para uma compreensão plena da estrutura do ramo de oliveira e para representar as suas linhas de contorno, utilizámos uma grafite mais dura.

A preocupação era a de mostrar que o exercício do desenho (e do desenho científico em especial) é um compromisso entre o que se destaca e o que é comum na forma observada; entre a estrutura pressentida e a aparência envolvente; entre aquilo que se exclui e aquilo que se enfatiza.

Mais atentamente representámos planos aproximados do ramo de oliveira.

13/11/2012 - Aulas 47 e 48

Nestas aulas decidiu-se o rumo a dar ao trabalho de ilustração científica: dever-se-ia veicular uma visão geral de um ramo de oliveira, contemplando focos mais ou menos aproximados do conjunto, mas contando a história do seu desenvolvimento biológico. Ou seja, além do ramo representar-se-ia a flor e o fruto da oliveira.

Na internet pesquisámos e recolhemos imagens dos diferentes estádios de crescimento da oliveira e reproduções de pranchas de ilustração científica.

14/11/2012 - Aulas 49 e 50

Estas duas aulas serviram para os alunos entregarem os seus trabalhos de pesquisa impressos para avaliação e continuarem o trabalho de ilustração científica da oliveira.

Foi consultado o herbário da escola, que nos permitiu tirar algumas

dúvidas quanto à configuração e nomenclatura da oliveira.

Houve ainda um ensaio para a Missa de Santa Cecília. Os alunos participam como instrumentistas, solistas ou em agrupamentos musicais, e como membros do Coro.

15/11/2012 - Aulas 51 e 52

Com os trabalhos de pesquisa entregues, estas duas aulas serviram para a apresentação dos mesmos em suporte multimédia.

No final, houve perguntas, debate e comentários especificamente sobre as apresentações dos alunos e reflexões mais gerais sobre a arte românica.

20/11/2012 - Aulas 53 e 54

Nas duas aulas que se seguiram, estipulou-se que o plátano, cujas folhas esvoaçavam por toda a parte naquela altura, seria uma espécie interessante de representar, além do mais pela facilidade em arranjar exemplares.

21/11/2012 - Aulas 55 e 56

Os alunos trouxeram alguns exemplares de ramos de plátanos. Fizemos as primeiras experiências de desenho do ramo, folhas e fruto.

Na segunda parte da aula houve ensaio do Coro.

22/11/2012 - Aulas 57 e 58

Nesta aula ficou definido que cada aluno deveria produzir duas pranchas: uma alusiva à oliveira e a outra sobre o plátano. Qualquer uma delas devia captar, com rigor: o ramo, a folha, a flor e o fruto.

Os alunos tiveram ainda durante esta aula um ultimo ensaio para a Missa de Santa Cecília na Igreja da Graça, em Lisboa.

27/11/2012 - Aulas 59 e 60

Os alunos continuaram o desenho do plátano. Além dos exemplares recolhidos, também neste caso nos auxiliámos de informações e imagens da internet e do herbário da escola.

Definimos que uma prancha resultaria trabalhada a grafite e a outra a tinta da China (não houve tempo para experimentar a inclusão de cor). Estipulou-se, no entanto, que as primeiras experiências de representação do plátano deveriam ser feitas a grafite e só depois finalizadas a tinta, se os alunos assim o decidissem.

28/11/2012 - Aulas 61 e 62

Estas duas aulas serviram para usar novamente a tinta da China mas, desta vez, com recurso a aparos.

Foram dadas algumas indicações essenciais para o correto uso da tinta em desenho científico: verificar a limpeza e bom estado dos aparos; trazer uma gamela vazia de comprimidos para colocar apenas a tinta da China necessária; riscar em trama, para preencher grandes espaços, procurando fazer traços curtos e com ângulos agudos entre si.

29/11/2012 - Aulas 63 e 64

Continuámos a usar a tinta da China, alternando entre o uso dos aparos e, por menos vezes, o uso do pincel, explorando potencialidades da combinação dos dois materiais.

04/12/2012 - Aulas 65 e 66

Nestas duas aulas foram entregues os trabalhos de pesquisa avaliados e foi feito um comentário aos mesmos.

Os alunos ainda tiveram algum tempo para continuarem o trabalho a tinta da China. As várias facetas da representação do ramo do plátano começavam a ganhar forma.

05/12/2012 - Aulas 67 e 68

Os desenhos do plátano encaminhavam-se para a conclusão. Todos os alunos optaram por representar a oliveira a grafite e o plátano a tinta da China.

06/12/2012 - Aulas 69 e 70

Nestas duas aulas, após melhoramentos no conjunto, os trabalhos

foram definitivamente concluídos. Cada aluno montou as sua duas pranchas e os trabalhos foram entregues.

11/12/2012 - Aulas 71 e 72

Os alunos apresentaram, pela segunda vez, o diário gráfico. Foram avaliados e comentados os trabalhos da última unidade de trabalho.

12/12/2012 - Aulas 73 e 74

Foi feita a autoavaliação do primeiro período e um balanço geral do trabalho efetuado, dos objetivos e expetativas para o futuro.

Os alunos foram depois convidados a desenhar livremente (no seu diário ou noutra suporte à escolha).

13/12/2012 - Aulas 75 e 76

No ultimo bloco de aulas do primeiro período, visionámos um documentário sobre Leonardo da Vinci.

CONCLUSÃO

O relatório aqui apresentado resultou da coincidência e da conjugação de um conjunto de leituras, interesses pessoais e atividade letiva. Foi sobretudo com base nesta última, e no trabalho desenvolvido com os alunos, que surgiu a primeira semente para a redação destas páginas, fazendo deste, em certo sentido, um documento elaborado de trás para a frente. Ou seja, se por um lado os temas gerais da descoberta, imaginação e erro já estavam de alguma maneira contidos na experiência de sala de aula, por outro, o conjunto das unidades de trabalho, o desenvolvimento da unidade didática e os métodos abordados, alimentaram a certeza de haver outras explorações possíveis, direções temáticas e mesmo aspetos formais. Assim, podemos afirmar com segurança que a prática induziu e justificou a reflexão teórica. A expectativa é a de que o resultado final reflita mais a procura de equilíbrio que algum tipo propositado de coerência, que sugira mais possibilidades que determinações.

As três palavras que dão título a este relatório, retiradas dos livros que analisamos e colocadas em relação ao ensino do desenho, sintetizam o fundamental das posições teóricas dos autores abordados. Ao juntá-las, pretendeu-se agregar as várias linhas de pensamento numa instância única e mais forte, e determinar o que julgamos constituir uma postura pessoal. De facto, a triangulação entre estes três conceitos é geradora de relações de proximidade e continuidade, passíveis de se transferirem para o plano educativo de forma ativa.

No entanto, o encontro mais ou menos fortuito com estes nomes e a referida leitura das suas obras não justificam, por si só, a escolha efetuada. De facto, desde há algum tempo que o duplo sentido do erro, enquanto produto que escapa à norma, e da errância, entendida como movimento catalisador da descoberta, vinham exercendo um interesse particular. É também importante frisar o entendimento pessoal que é feito do desenho, mesmo na sua vertente disciplinar, enquanto processo globalmente liberto de constrangimentos, com a dose necessária de exposição à contingência e ao

risco. A perspectiva de Saturnino de la Torre sobre o erro na aprendizagem afigurou-se, por isso, como um ponto de partida para os outros dois temas e autores no âmbito da didática geral.

Para fugir a uma certa ortodoxia que se vinha instalando, sobretudo por causa do frequente recurso ao desenho à vista, e na senda de procurar conferir uma maior liberdade gestual aos alunos, decidiu-se, logo de início, enveredar pela exploração do desenho accidental. A figura de Cozens, até então desconhecida, tornou-se central para a lecionação dessa unidade de trabalho, planificada para o segundo período letivo. O primeiro e terceiro períodos foram planeados com base nas unidades descritas, tendo a associação aos outros dois nomes do Desenho surgido depois, apesar de alguns dos exercícios e ideias avançadas por Edwards já serem conhecidas e terem sido postas em prática.

O enquadramento teórico inicial pode ser lido de duas formas. Uma é a de uma recensão breve de livros e métodos, de caráter educativo geral e da natureza específica do ensino do desenho. Muito embora não tenha sido intencional, reconhecemos a possibilidade dessa leitura. Outra é enquanto compilação de posturas didáticas que se relacionam e complementam, explicitamente entre autores da mesma área e implicitamente entre áreas. Com base nesta segunda proposta de leitura, os primeiros três autores abordados defendem pontos de vista sobre a educação e a aprendizagem em particular, que são afins ou em determinados aspetos semelhantes.

A proposta de Bruner, de uma aprendizagem secundada no princípio da descoberta e da autonomia não é muito diferente do que defende Saturnino quando alude a uma reapreciação do erro e à sua adoção enquanto estratégia. Também Vygotsky vai ao encontro dos objetivos descritos pelos outros autores, ao sugerir que a estimulação imaginativa em contexto escolar contribui para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente.

No que respeita aos metodólogos da área do desenho, as pontes criadas são muitas, começando pela confluência de todos na importância de ver: ver «com todos os sentidos», ver «adequadamente» ou ver «de maneira

diferente», servem para aprender a desenhar. Nicolaidis aponta para a necessidade de uma experiência de aprendizagem profunda e subjetiva, assim como Edwards refere o desenho como um exercício de individualidade e de autoconhecimento. Cozens, ao propor um método de projeção, sublinha o caráter pessoal que tanto a invenção como a memória manifestam.

Mas também existe dissonância nos pontos de vista apresentados. No geral, a aprendizagem do desenho defendida por Nicolaidis está relacionada apenas com o ato prático de desenhar, destituído de qualquer contribuição de caráter técnico ou artificial. Em certa medida, Cozens contraria esta perspetiva ao advogar a criação de um método, e portanto de um sistema construído, para tornar possível a composição inventiva àqueles que não têm fundamentos técnicos e artísticos. No que respeita ao desenho através da cópia, este autor considera-o apropriado apenas para os mais dotados, afastando-se do ideal de desenho acessível a todos, defendido por Edwards. E enquanto que esta autora caracteriza a aprendizagem do desenho como decorrente de um processo de desbloqueio e, enfim, da manifestação daquilo que considera serem competências inatas a qualquer pessoa, Nicolaidis define que a prossecução de uma aprendizagem artística envolve sempre uma decisão individual e um percurso voluntário para aceder ao conhecimento. Essa procura, por ser permanente e constante, não compreende assim um ponto de chegada ou de revelação explícita.

O contributo destes teóricos pode ainda ser olhado transversalmente, potenciando uma leitura cruzada entre áreas. A ideia de Bruner de que o domínio da estrutura fundamental de uma disciplina favorece a sua aprendizagem concorda com a proposta global de Cozens ao sugerir que o borrão é a imagem essencial de um desenho. Saber gerar esse princípio de desenho, ainda que recorrendo à invenção, é, em grande parte, dominar o processo de aprendizagem do desenho no seu todo. Este autor, apesar de não decretar a presença do génio como uma condição essencial à execução de composições por invenção, inclui-o, juntamente com as noções de cultura e de perseverança, nas características que acrescentam qualidade a qualquer trabalho artístico. Se interpretarmos o acaso como o fator determinante ao método dos borrões, entrevemos aqui uma relação com o

triângulo que Saturnino considera presente em todas as descobertas de caráter científico: criatividade, esforço e erro ou acaso. Numa perspectiva mais atual, e abandonando a ideia oitocentista de génio, concluiremos, como Edwards, que o talento limitado ou restrito a alguns não é um argumento defensável à luz dos avanços feitos na área das neurociências e da neuroplasticidade em particular. A teórica norte americana recomenda por isso a disseminação do ensino do desenho na escola, para educar de igual forma um e outro lados do cérebro, e nutrir a criatividade nos alunos, alinhando com a posição de Vygotsky. É convicção sua que a estimulação criativa em ambiente escolar é o principal alicerce da construção do indivíduo no presente e para o futuro.

Sendo difícil circunscrever cada método a uma palavra ou conceito, não nos parece exagerado associar o livro de Nicolaidis, pela sua orientação prática, ao erro como parte integrante do processo de aprendizagem do desenho. O método de Cozens está indelutavelmente associado à imaginação, no sentido em que preconiza uma aprendizagem baseada na elaboração de imagens ficcionadas. A Edwards, estando o seu programa didático apoiado na possibilidade de desbloqueamento e de revelação de competências congénitas associadas ao desenho, assenta bem a ideia de descoberta. Todavia, os métodos didáticos de desenho abordados no relatório não foram lecionados sequencialmente e em toda a sua extensão aos alunos. Foram sim apresentados alguns exercícios deles constantes, bem como as perspetivas dos seus autores de forma abrangente. Nunca se considerou um método em detrimento dos outros nem se procurou implementar uma solução combinatória. Num primeiro momento, o objetivo foi reforçar o conhecimento técnico dos alunos a partir daqueles contributos específicos e, depois, alertá-los para a compreensão do desenho enquanto processo de construção ao longo do tempo, sujeito a transformações de cariz ideológico e cultural.

A descoberta, a imaginação e o erro estão presentes na atividade de qualquer professor, sendo de particular evidência no trabalho diário de um professor de Desenho. Sobre esta trilogia temática não tivemos a pretensão de trazer um novo olhar. Quisemos sim, como não poderia deixar de ser,

apontar para caminhos novos de exploração letiva, sejam eles um reforço à presença e/ou inclusão destes temas no desenho curricular da disciplina, sejam orientados especificamente para a construção de enunciados e exercícios práticos. Em geral, com este estudo procurou-se descrever o mais honestamente possível, um percurso que foi simultaneamente de caráter objetivo e subjetivo, para professor e alunos. Percurso este que é feito de uma permanente descoberta, da estimulação da imaginação na representação da realidade e na procura do conhecimento, bem como da necessária incorporação do erro e do acaso, numa aprendizagem que se quer sólida mas aberta, capaz de se refletir no futuro.

BIBLIOGRAFIA

Referências de caráter geral

BENJAMIN, Walter, *Imagens de Pensamento*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2004.

BODEI, Remo, *Paisajes Sublimes*, Madrid, Siruela, 2011.

BRUNER, Jerome, *Actos de Significado*, Lisboa, Edições 70, 2008.

BRUNER, Jerome, *Cultura da Educação*, Lisboa, Edições 70, 2000.

BRUNER, Jerome, *O Processo da Educação*, Lisboa, Edições 70, 2011.

CALVINO, Italo, *As Cidades Invisíveis*, Lisboa, Editorial Teorema, 2000.

CHATWIN, Bruce, *O Canto Nómada*, Lisboa, Quetzal Editores, 2000.

CHATWIN, Bruce, *Anatomia da Errância*, Lisboa, Quetzal Editores, 2008.

DA VINCI, Leonardo, *Fábulas*, Lisboa, Editora Prefácio, 2006.

LEWIS-WILLIAMS, David, *La Mente en la Caverna, la conciencia y los orígenes del arte*, Madrid, Ediciones Akal, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles e JUVIN, Hervé, *O Ocidente Mundializado. Controvérsia sobre a cultura planetária*, Lisboa, Edições 70, 2011.

MARQUES a, Ramiro, *A Pedagogia de Jerome Bruner*, s/d, disponível em:
[http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A Pedagogia de JeromeBruner.pdf](http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A_Pedagogia_de_JeromeBruner.pdf) (junho 2015).

MARQUES b, Ramiro, *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*, s/d, disponível em:
[http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A_Pedagogia_construtivista_de_Lev_Vygotsky.pdf) (junho 2015).

MARQUES c, Ramiro, *O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky*, s/d, disponível em:

[http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/O_Conceito_de_Zona_de_Developolvimento_Proximal_em_Vygotsky.pdf) (junho 2015).

MASON, William, *The English Garden: a poem in four books*, ed. 1783, disponível em: <https://archive.org/details/englishgardenpoe00maso> (junho 2015).

ONFRAY, Michel, *Teoria da Viagem – Uma Poética da Geografia*, Lisboa, Quetzal Editores, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu, *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*, V.N. Gaia, Fundação Manuel Leão, 2009.

SCHULZ, Kathryn, *Making good mistakes*, RSA Journal, Vol. 156, No. 5543, pp. 16-17, 2010, disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41380031> (junho 2015).

STEINER, George, *A Ideia de Europa*, Lisboa, Gradiva, 2007.

TAVARES, Gonçalo M., *O Senhor Juarroz*, Lisboa, Editorial Caminho, 2004.

TORRE, Saturnino de la, *Aprender com os Erros: o erro como estratégia de mudança*, Porto Alegre, Artmed, 2007.

VYGOSTKY, Lev, *A Imaginação e a Arte na Infância*, Lisboa, Relógio D'Água, 2009.

WALSER, Robert, *Histórias de Imagens*, Lisboa, Cotovia, 2011.

Referências de caráter artístico

A Perspectiva das Coisas – A Natureza-Morta na Europa, Volume I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

A Perspectiva das Coisas – A Natureza-Morta na Europa, Volume II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

Aromas, Chillida, San Sebastián, ed. Chillida-Leku, 2008.

As Cores do Pensamento – a arte abstrata dos neurónios, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

Diário de Viagem em Lisboa: sete colinas, sete desenhadores, Lisboa, Quimera Editores, 2011.

Expedição Amazônia Exposição, Lisboa, Pavilhão do Conhecimento Ciência Viva, 2010.

Função, Estética & Ciência na coleção de arte africana de Eduardo Nery, Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical, 2011.

João Queiroz, Silva, Lisboa, Culturgest, 2010.

Obras seleccionadas da Pintura Chinesa do séc. XX, Lisboa, Fundação Oriente, 1999.

The Diary of Frida Kahlo: An Intimate Self-Portrait, Nova Iorque, Abrams, 2005.

Urban Sketchers em Lisboa desenhando a cidade, Lisboa, Quimera Editores, 2012.

AAVV, Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

AFONSO, Nadir, *O Tempo Não Existe - Manifesto*, Lisboa, Dinalivro, 2010.

ARNHEIM, Rudolf, *Accident and the Necessity of Art*, The Journal of Aesthetics and Art Criticism, Vol. 16, No. 1, pp. 18-31, 1957, disponível em: <http://www.jstor.org/stable/427124> (junho 2015).

AUSUBEL, David, *Creativity, General Creative Abilities, and the Creative Individual*, Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 3, pp. i-v, 1964, disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40317019> (junho 2015).

BARTHES, Roland, *A Câmara Clara*, Lisboa, Edições 70, 1981.

- BERGER, John, *Bolsões de Resistência*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2004.
- BERGER, John, *Modos de ver*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2005.
- BEUYS, Joseph, *Cada Homem um Artista*, Porto, 7 Nós Editora, 2011.
- BIRD, Michael, *100 Ideias que mudaram a Arte – I e II*, Público, Comunicação Social, 2014.
- CALDAS, Manuel Castro, *Dar Coisas aos Nomes: escritos sobre arte e outros textos*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2008.
- CARERI, Francesco, *Walkscapes: El andar como prática estética*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2003.
- CASIMIRO, Manuel, *Caprichos*, Lisboa, Tinta-da-china, 2008.
- CHILLIDA, Eduardo, *Escritos*, Madrid, La Fabrica Editorial, 2005.
- DA VINCI, Leonardo, *Trattato della Pittura*, ed. 1817, disponível em: <https://archive.org/details/trattatopittura01leon> (junho 2015).
- DELEUZE, Gilles, *Francis Bacon – Lógica da sensação*, Lisboa, Orfeu Negro, 2011.
- EFLAND, Arthur, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Nova Iorque, Teachers College Press, 1990.
- EISNER, Elliot, *The Arts and the Creation of Mind*, Language Arts, Vol. 80, No. 5, Imagination and the Arts, pp. 340-344, 2003, disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41483337> (junho 2015).
- FRÓIS, João Pedro, *Lev Vygotsky's theory of aesthetic experience*, Sense Publishers, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6601/4/CAP_Fróis_J_2010.pdf (junho 2015).

- GAMBONI, Dario, "*Fabrication of Accidents*": *Factura and Chance in Nineteenth-Century Art*, RES: Anthropology and Aesthetics, No. 36, Factura, pp. 205-225, 1999, disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20167483> (junho 2015).
- GENET, Jean, *O Estúdio de Alberto Giacometti*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1999.
- GIL, José, *A Arte como Linguagem – A Última Lição*, Lisboa, Relógio D'Água, 2010.
- GIL, José, *Sem Título – Escritos sobre Arte e Artistas*, Lisboa, Relógio D'Água, 2005.
- GIL, Isabel Capelo, *Literacia Visual. Estudos sobre a Inquietude das Imagens*, Lisboa, Edições 70, 2011.
- GOMBRICH, E. H., *A História da Arte*, Lisboa, Público, Comunicação Social, 2005.
- HEIDEGGER, Martin, *A Origem da Obra de Arte*, Lisboa, Edições 70, 1989.
- KANDINSKY, Wassily, *Do Espiritual na Arte*, Alfragide, Dom Quixote, 2010.
- KLEE, Paul, *Escritos sobre arte*, Lisboa, Cotovia, 2001.
- MEESON, Philip, *The Imagination in Art and Art Education*, Journal of Aesthetic Education, Vol. 9, No. 4, pp. 55-68, 1975, disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3331979> (junho 2015).
- MONTESINOS, Fernando, *História Breve da Pintura Ocidental*, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.
- MUNARI, Bruno, *Design e Comunicação Visual*, Lisboa, Edições 70, 2006.
- MUNARI, Bruno, *Fantasia*, Lisboa, Edições 70, 2007.
- MURARO, Michelangelo, *I Guardi della Collezione C. Gulbenkian*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

O'BRIEN, James F., *How to Design by Accident*, Nova Iorque, Dover Publications, 1968.

PEREIRA, Paulo, *Arte Portuguesa: História Essencial*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2011.

READ, Herbert, *A Educação pela Arte*, Lisboa, Edições 70, 2007.

RODRIGUES, Fernando, *Educação do Olhar*, Lisboa, Chiado Editora, 2011.

SALAVISA, Eduardo, *Diários de Viagem: desenhos do quotidiano*, Lisboa, Quimera Editores, 2008.

SARDO, Delfim, *Obras-Primas da Arte Portuguesa: Século XX – Artes Visuais*, Lisboa, Athena/Babel, 2011.

SHAW-TAYLOR, Desmond, *Dutch Landscapes*, Londres, Scala Publishers, 2010.

STOICHITA, Victor, *Breve Historia de la Sombra*, Madrid, Siruela, 2006.

Referências de caráter específico (Desenho)

Drawing Projects: An Exploration of the Language of Drawing, Londres, Black Dog Publishing, 2011.

Escrever Paisagem, Manuel Baptista, Desenhos 1960-1970, Lisboa, Assírio & Alvim/Fundação Carmona e Costa, 2011.

Nikias Skapinakis, desenhos 1985-93, Lisboa, Coleção Gilde, 1993.

AAVV, *El Manual de Dibujo*, Madrid, Cátedra, 2008.

AAVV, *Estrategias didácticas innovadoras*, (coord.) Saturnino de la Torre e Oscar Barrios, Barcelona, Ediciones Océano, 2002.

AAVV, *Las Lecciones del Dibujo*, (coord.) Juan José Gómez Molina, Madrid, Cátedra, 2011.

AAVV, *La Representación de la Representación*, (coord.) Juan José Gómez Molina, Madrid, Cátedra, 2007.

BATARDA, Eduardo, *Dois Desenhos: uma aula ilustrada de iconografia*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2011.

BAXTER DOWDEN, Raymond, *Review of The Natural Way to Draw by Kimon Nicolaides*, College Art Journal, Vol. 1, No. 3, pp. 80-81, 1942, disponível em: <http://www.jstor.org/stable/772758> (junho 2015).

CÔRTE-REAL, Eduardo, *Um Suave Guia para o Desenho em Viagem*, Lisboa, Livros Horizonte, 2009.

COZENS, Alexander, *A New Method of Landscape*, Wisbech, Cambs., Paddington Press, 1977.

DURER, Albrecht, *Journal de voyage aux Pays-Bas*, Les Éditions de l'Amateur, s/d.

EDWARDS, Betty, *Drawing on the right side of the brain – The Definitive 4th Edition*, Nova Iorque, Penguin, 2012.

GIACOMETTI, Alberto, *Paris sans fin*, Paris, Buchet/Chastel, 2003.

GUSSOW, Sue Ferguson, *Architects Draw*, Nova Iorque, Princeton Architectural Press, 2008.

HALE, Robert Beverly, *Drawing Lessons from the Great Masters*, Nova Iorque, Watson-Guption, 2009.

MASSIRONI, Manfredo, *Ver pelo Desenho. Aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*, Lisboa, Edições 70, 2010.

NICOLAIDES, Kimon, *The Natural Way to Draw*, Londres, Souvenir Press, 2008.

PAIXÃO, Pedro A. H., *Desenho: A Transparência dos Signos*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2008.

RAMOS, Artur, *Retrato, o desenho da presença*, Lisboa, Campo da Comunicação, 2010.

RODRIGUES, Ana Leonor, *O Desenho, Ordem do pensamento Arquitectónico*, Lisboa, Editorial Estampa, 2000.

RODRIGUES, Ana Leonor, *Desenho, o que é*, Lisboa, Quimera Editores, 2003.

RODRIGUES, Luís Filipe, *Desenho, criação e consciência*, Bond, 2010.

RUSKIN, John, *The Elements of Drawing in Three Letters to Beginners*, ed. 1893, disponível em: <https://archive.org/details/elementsofdrawin1893rusk> (junho 2015).

Referências de carácter técnico

Dicionário de Estética, Lisboa, Edições 70, 2009.

Programa de Desenho A – 10º Ano. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, (coord.) Artur Ramos, Ministério da Educação, 2001.

Programa de Desenho A – 11º e 12º Anos. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, (coord.) Artur Ramos, Ministério da Educação, 2002.

RAMOS, Elza e PORFÍRIO, Manuel, *Manual do Desenho 10º ano*, Porto, Edições Asa, 2009.

RAMOS, Elza e PORFÍRIO, Manuel, *Manual do Desenho 11º ano*, Porto, Edições Asa, 2005.

RAMOS, Elza e PORFÍRIO, Manuel, *Manual do Desenho 12º ano*, Porto, Edições Asa, 2009.

ANEXOS

Anexo 1 – Contexto Escolar

Localização da escola

Planta geral da escola

Plantas parciais dos blocos da escola

Vistas da sala de Desenho

Localização da escola

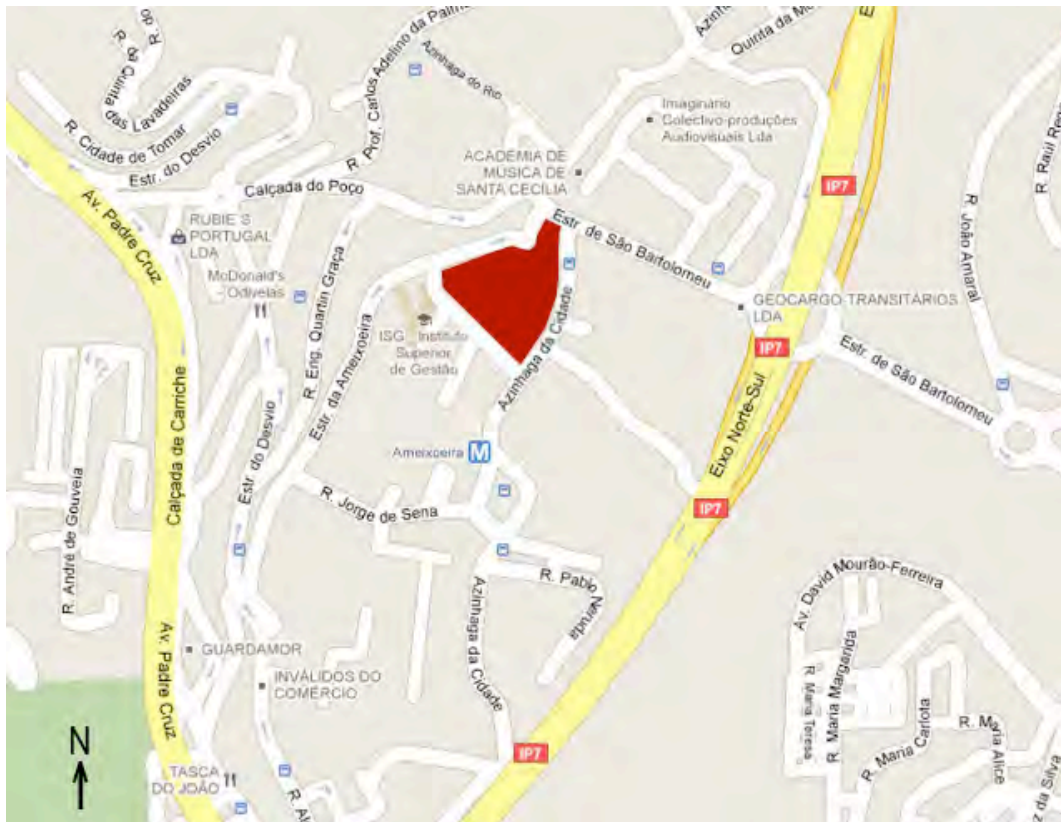


Fig. 1 – Localização da escola, a vermelho, junto ao metro da Ameixoeira.

Planta geral da escola

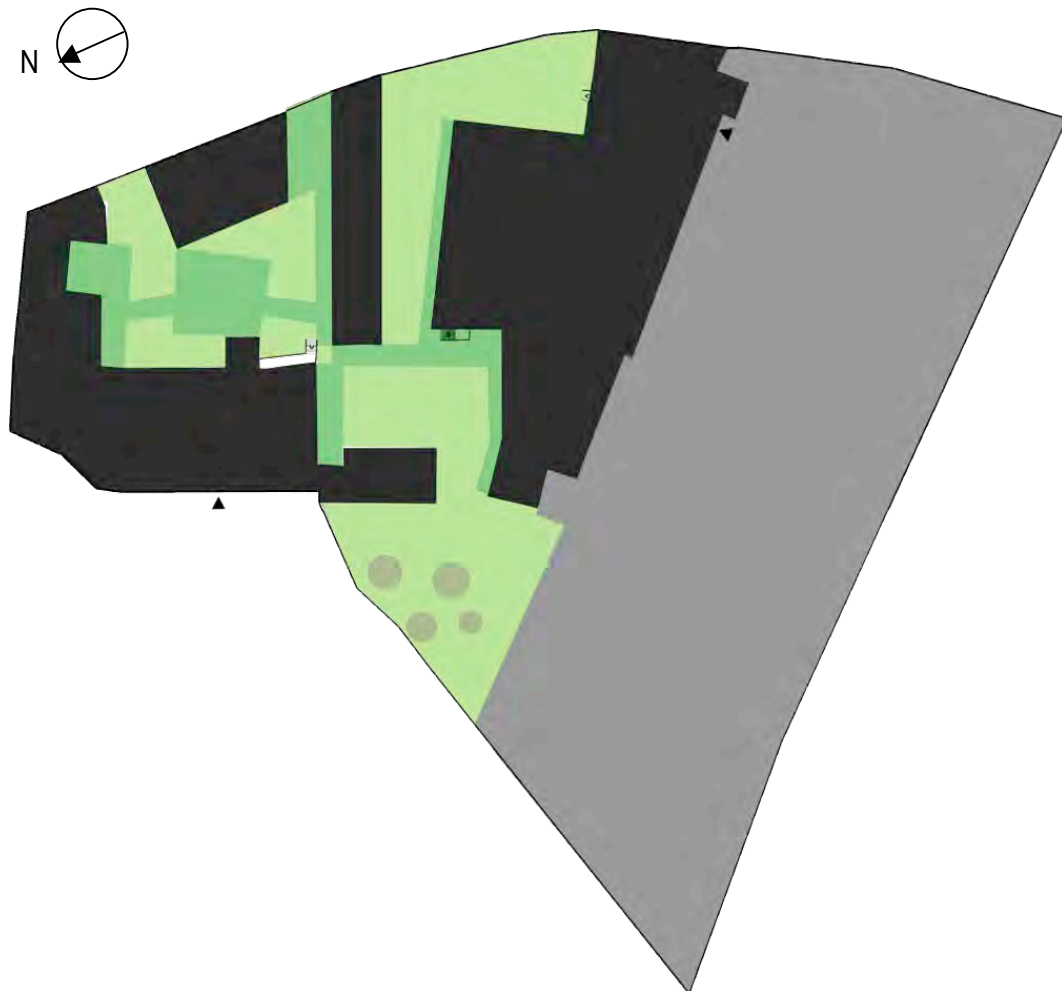


Fig. 2 – Planta geral da escola com as duas entradas assinaladas. Zonas construídas a cinza escuro. Zona de estacionamento e expansão a cinza. Zona arborizada a cinza claro. Zona de recreio a verde claro. Zona de recreio coberto a verde escuro.

Plantas parciais dos blocos da escola



Fig. 3 – Bloco I, piso térreo.



Fig. 4 - Bloco I, piso superior. Sala de Desenho assinalada.



Fig. 5 – Bloco II, piso térreo.

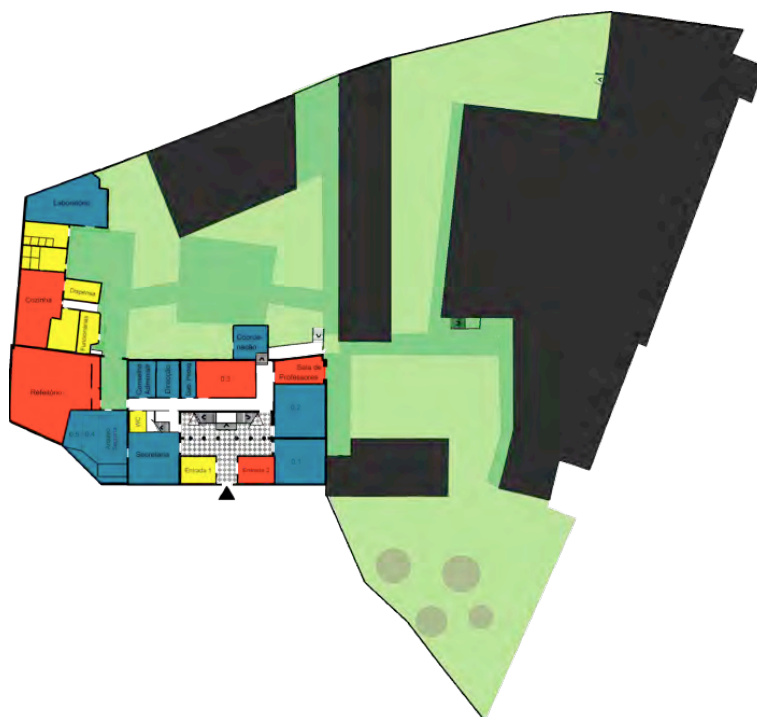


Fig. 6 – Bloco III, piso térreo.

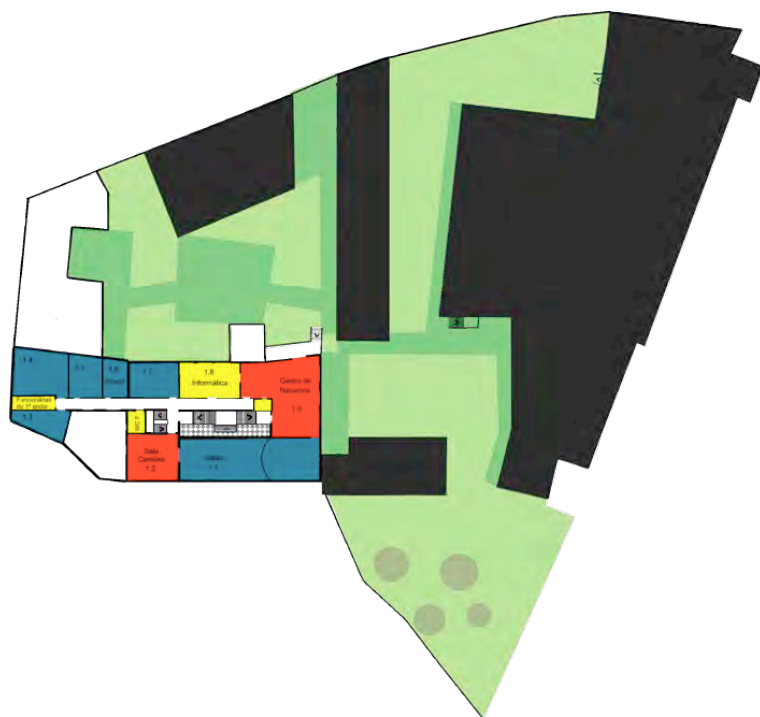


Fig. 7 – Bloco III, piso superior.

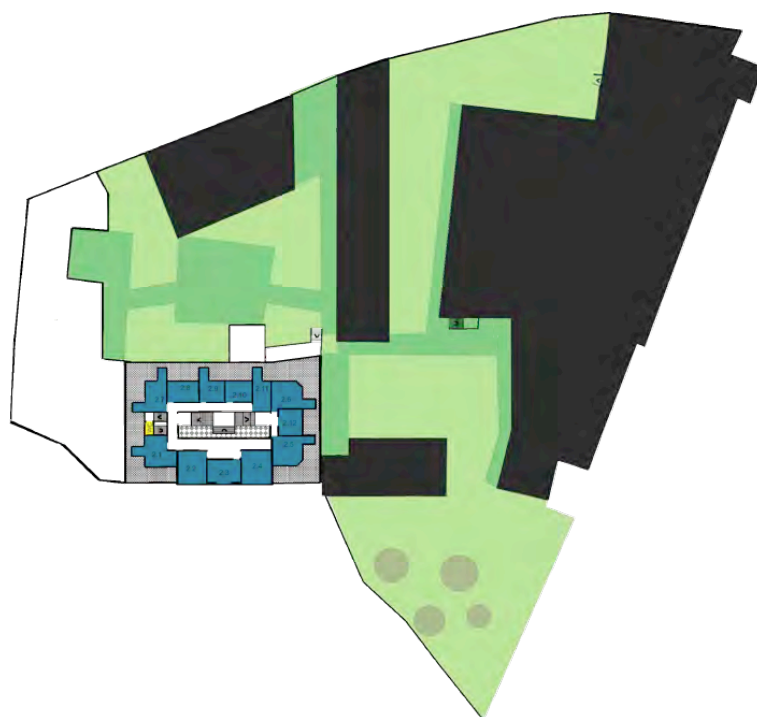


Fig. 8 – Bloco III, último piso.

Vistas da sala de Desenho

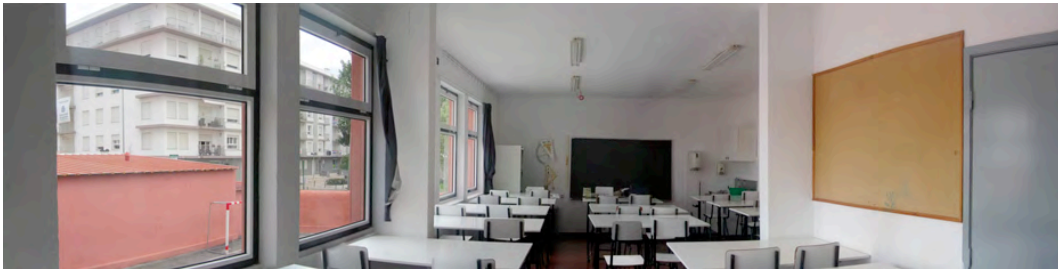


Fig. 9 – Vista da sala de Desenho. Arrecadação à direita, quadro ao fundo e janelas à esquerda. A iluminação vem do quadrante nascente.

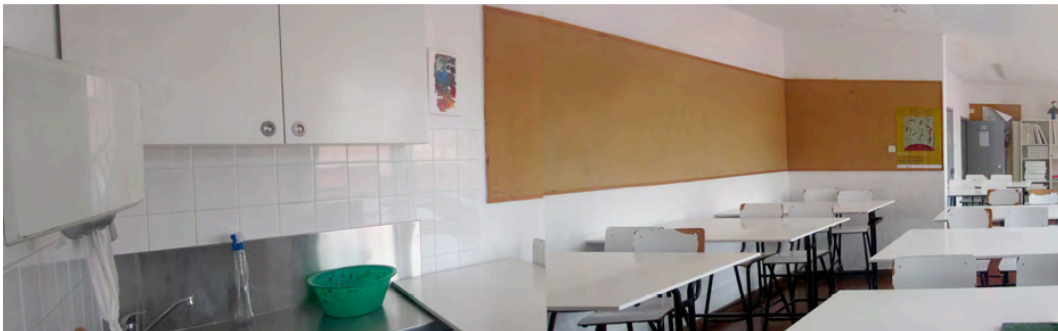


Fig. 10 - Vista da sala de Desenho. Ponto de água à esquerda, cortiça, arrecadação e entrada ao fundo.



Fig. 11 - Vista da sala de Desenho. Estante de apoio ao professor à direita, janelas e arrumação das capas ao fundo.

Anexo 2 – Documentos

Planificação do 1º Período

Enunciado do trabalho de pesquisa

CrITÉrios de avaliação da disciplina

Planificação do 1º Período



ACADEMIA DE MÚSICA DE SANTA CECÍLIA

Desenho A | Planificação 1º Período | 11º ano | 2012-2013

FINALIDADES	OBJETIVOS GERAIS	ATIVIDADES	CONTEÚDOS ENVOLVIDOS	TEMPO PREVISTO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p><i>Desenvolver as capacidades de observação, interpretação e comunicação.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação. Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível. 	<p>PERSPETIVAS</p> <p>Sinopse</p> <p>Numa primeira fase pretende-se que os alunos realizem registos a partir da observação do real (por exemplo, de edificações, interiores arquitetónicos, ruas e ambientes urbanos) apontando a sua estrutura perspetiva.</p> <p>Numa segunda fase é pretendido centrar atenções na representação de elementos vegetais e no seu contributo para a perceção da escala arquitectónica.</p>	<p>Procedimentos</p> <p>Sintaxe</p>	<p>16 tempos letivos</p> <p>(8 blocos de 90min)</p>	<p>Materiais:</p> <p>(alunos)</p> <p>Riscadores variados</p> <p>- grafites; canetas de ponta fina; canetas de feltro</p> <p>Utensílios</p> <p>- Afia-lápis; borracha; prancheta</p> <p>Suportes</p> <p>- folhas de papel tipo cavaleiro formato A3</p> <p>(professor)</p> <p>- Exemplos de imagens de referência</p>	<p>Auto e hetero avaliação</p>
		<p>O DESENHO E O ACIDENTAL</p> <p>Sinopse</p> <p>Numa primeira fase, pretende-se que os alunos criem padrões ambíguos (por exemplo, com gotas de tinta sobre papel molhado ou dobrando e pressionando uma folha de papel na qual se depositaram tintas de cores diferentes) e os usem como fonte de inspiração na criação de representações identificáveis.</p> <p>Numa segunda fase, é pretendido observar formações nebulosas e rochosas particulares, procurando representar formas e padrões por elas sugeridas.</p>	<p>Procedimentos</p> <p>Sintaxe</p>	<p>20 tempos letivos</p> <p>(10 blocos de 90min)</p>	<p>Materiais:</p> <p>(alunos)</p> <p>Instrumentos</p> <p>- Pincéis; aparos; recipientes</p> <p>Meios aquosos</p> <p>- Tinta da China; aguarelas; tintas acrílicas</p> <p>Suportes de formatos variados</p> <p>- Papel tipo cavaleiro; cansón; cartolina</p> <p>(professor)</p> <p>- Exemplos de imagens de referência</p>	

<p><i>Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e de cidadania.</i></p> <p><i>Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.</i></p>	<ul style="list-style-type: none">Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processo, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.Desenvolver, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.				
<p><i>Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.</i></p>					
	<p>ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA Sinopse:</p> <p>Pretende-se que os alunos elaborem um herbário, recorrendo à representação linear e ao claro escuro por tramas de pontos. É pretendido também digitalizar e/ou capturar imagens fotográficas dos espécimes escolhidos, confrontando-os com exemplos da história do desenho científico.</p>	<p>Procedimentos</p> <p>Sentido</p>	<p>24 tempos letivos (12 blocos de 90min)</p>	<p>Materiais:</p> <p>(alunos)</p> <p>Instrumentos</p> <p>- Pincéis; aparos; recipientes</p> <p>Meios aquosos</p> <p>- Tinta da China</p> <p>Riscadores</p> <p>- grafites; canetas de ponta fina</p> <p>Utensílios</p> <p>- Afia-lápis; borracha</p> <p>Suportes</p> <p>- folhas de papel tipo cavaleiro formato A3</p> <p>(professor)</p> <p>- Exemplos de imagens de referência</p>	Auto e heteroavaliação
	<p>ARTE E CULTURA NO PASSADO, PRESENTE E FUTURO Sinopse:</p> <p>Pretende-se que os alunos desenvolvam individualmente um trabalho teórico de história e teoria das artes sobre um subtema proposto dentro do tema: "A Arte Românica na Europa entre a divisão do Império Romano e o triunfo do estilo gótico".</p>	<p>Sentido</p>	<p>Trabalho a desenvolver fora das aulas</p> <p>(x semanas entre lançamento e entrega)</p>	<p>Materiais:</p> <p>Trabalho impresso em formato A4</p> <p>Ficheiro digital para apresentação tipo multimédia</p>	
	<p>DIÁRIO GRÁFICO Sinopse:</p> <p>Pretende-se que os alunos utilizem um caderno portátil que, à semelhança dos cadernos de Leonardo da Vinci ou dos diários de viagem de Goya ou Delacroix, funcione como um arquivo quotidiano através de vários tipos de registos gráfico ou escrito.</p>	<p>Visão</p> <p>Materiais</p> <p>Procedimentos</p> <p>Sintaxe</p> <p>Sentido</p>	<p>Trabalho a desenvolver fora das aulas</p>	<p>Materiais:</p> <p>Suporte</p> <p>- Caderno de folhas lisas de qualquer formato mas portátil</p> <p>Riscadores e outros meios variados</p>	

Enunciado do trabalho de pesquisa

A inclusão de um trabalho de pesquisa na área da história e teoria das artes visuais prende-se com o facto de, na escola em que esta unidade é lecionada, a disciplina de História da Cultura e das Artes ser lecionada enquanto Componente de Formação Científica dos Cursos Artísticos Especializados de Música, de acordo com o programa em vigor, nos Cursos de Secundário de Música e Secundário de Canto.

Assim, no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, foi estipulado incluir-se uma componente teórica no âmbito da disciplina de Desenho A, materializável num trabalho individual a apresentar cada período letivo. Os temas gerais respeitam uma organização cronológica que começa nas Civilizações anteriores ao Cristianismo; Civilizações anteriores ao Cristianismo (incidindo em culturas não-ocidentais); Grécia e Roma; Românico; Gótico; Renascimento; Barroco; Séc. XIX; e Contemporaneidade (incidindo em artistas portugueses). Cada aluno fará três trabalhos por ano, perfazendo no conjunto dos três anos, um conjunto de nove.



ACADEMIA DE MÚSICA DE SANTA CECÍLIA _ ANO LETIVO 2012/2013
DESENHO A _ 11º ANO _ **TRABALHO INDIVIDUAL DE PESQUISA**
1º PERÍODO

Tema

A Arte Românica na Europa entre a divisão do Império Romano (circ. 400 d.C.) e o triunfo do estilo gótico pleno (circ. 1100 d.C.).

Desenvolvimento

Tomando como limites o fim do Império Romano no ocidente e o início da construção da catedral de Chartres, em França, reflecta sobre a produção artística num momento histórico situado entre dois grandes poderes organizadores do território e da sociedade na Europa: Roma e a Igreja Católica. Centre-se em obras concretas que considere exemplificativas dos aspectos particulares da Arte Românica. Deve procurar contextualizar geográfica e historicamente a sua abordagem. Deve associar obrigatoriamente o resultado da sua pesquisa ao Desenho e às questões que dele derivam.

Apresentação

O trabalho deve ser impresso e encadernado, com letra Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento de 1,5 entre linhas. As páginas devem ser numeradas podendo o aluno optar por utilizar apenas um lado da folha. O trabalho deverá ter um mínimo de 15 páginas e não deverá exceder as 30 (excluem-se capa e bibliografia). Deverá incluir introdução e bibliografia (recomenda-se a consulta de bibliografias com vista à sua organização). No que respeita a sítios web consultados, deve ser mencionado o mês em que a consulta foi feita assim como o endereço o mais específico possível. Na bibliografia é obrigatório incluir pelo menos dois livros. Todas as imagens deverão ser legendadas. Não serão aceites trabalhos enviados por mail. O trabalho deverá ser apresentado oralmente perante a turma, devidamente ilustrado através de uma apresentação do tipo powerpoint.

Data de entrega provisória

(índice, três imagens e um resumo de uma página) 31/10/2012

Data de entrega definitiva 14/11/2012

Data da apresentação 15/11/2012

O Professor

Crêterios de avaliação da disciplina



ACADEMIA DE MÚSICA DE SANTA CECÍLIA _ ANO LETIVO 2012/2013
DESENHO A _ 11º ANO _ ENSINO SECUNDÁRIO

Critérios de Avaliação de Desenho A		
PARÂMETROS	Instrumentos de Avaliação	Peso Percentual
Competências		
Aquisição de conhecimentos <ul style="list-style-type: none">- Domínio de conceitos;- Domínio de vocabulário específico;- Domínio da diversidade de suportes, escalas e meios atuantes;- Domínio de fatores e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica; Concretização de práticas <ul style="list-style-type: none">- Capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível;- Capacidade de síntese gráfica;- Adequação da formulação gráfica à função, audiência e tecnologia de divulgação;- Eficácia no uso de recursos gráficos. Postura perante a disciplina <ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento do espírito de observação;- Aquisição de hábitos de registo metódico;- Capacidade de iniciativa, participação e envolvimento no trabalho proposto;- Criatividade e desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada;- Interpretação crítica de imagens e consciência dos fatores simbólicos e estéticos que estruturam o seu significado;- Valorização estética e consciência diacrónica do desenho.	Trabalhos/projetos práticos	45%
	Trabalho de pesquisa (1 por período)	15%
	Testes sumativos (1 por período)	35%
Atitudes		
Assiduidade e pontualidade Sentido de Responsabilidade Empenhamento Sentido de cooperação	Observação direta e sistemática	5%

Nota: Os trabalhos entregues fora do prazo definido pelo professor serão considerados como não realizados, pelo que terão a avaliação de 0%.

Encarregado de Educação

Anexo 3 – Unidade Didática

Referências apresentadas na unidade Perspetivas

Referências apresentadas na unidade Paisagens

Referências apresentadas na unidade Ilustração Científica

Trabalhos realizados anteriormente em relação à unidade Perspetivas

Trabalhos realizados anteriormente em relação à unidade Paisagens

Trabalhos realizados anteriormente em relação à unidade Ilustração Científica

Grelhas de avaliação referentes à unidade didática

Trabalhos realizados na unidade Perspetivas

Trabalhos realizados na unidade Paisagens

Trabalhos realizados na unidade Ilustração Científica

Referências apresentadas na unidade Perspetivas



Fig. 12 – Um de três painéis do conjunto conhecido como *Le Città Ideali* (1480-1490). Têmpera s/ madeira - 67,5×239,5 cm. Peça do acervo da Galleria Nazionale delle Marche em Urbino, Itália.



Fig. 13 – Um de três painéis do conjunto conhecido como *Le Città Ideali* (1470-1480). Têmpera s/ madeira - 80,3x219,8 cm. Peça do acervo do Walters Art Museum em Baltimore, E.U.A.



Fig. 14 – Um de três painéis do conjunto conhecido como *Le Città Ideali* (1470-1480). Têmpera s/ madeira - 124x234 cm. Peça do acervo da Gemäldegalerie em Berlim, Alemanha.



Fig. 15 – *Capriccio com edificios palladianos*, (1756-1759) Canaletto.



Fig. 16 – *Capriccio com ponte do Rialto segundo o projeto palladiano*, (s/d) Francesco Guardi.

Referências apresentadas na unidade Paisagens



Fig. 17 – *O Ecrã no Peito* (1999) 60 desenhos, 50x35 cm cada, carvão s/papel, João Queiroz.



Fig. 18 – Pormenor de *O Ecrã no Peito*.



Fig. 19 – Pormenor de *O Ecrã no Peito*.



Fig. 20 – Estudo para céu (s/d) Alexander Cozens.



Fig. 21 – Borrão nº1 (s/d) Alexander Cozens.

Referências apresentadas na unidade Ilustração Científica

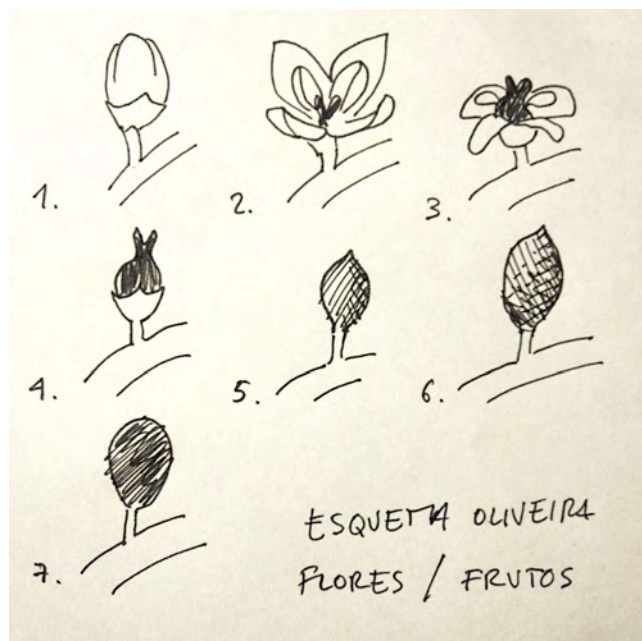


Fig. 22 – Esquema de crescimento da oliveira.



Fig. 23 – Exemplo de prancha de ilustração científica da oliveira.

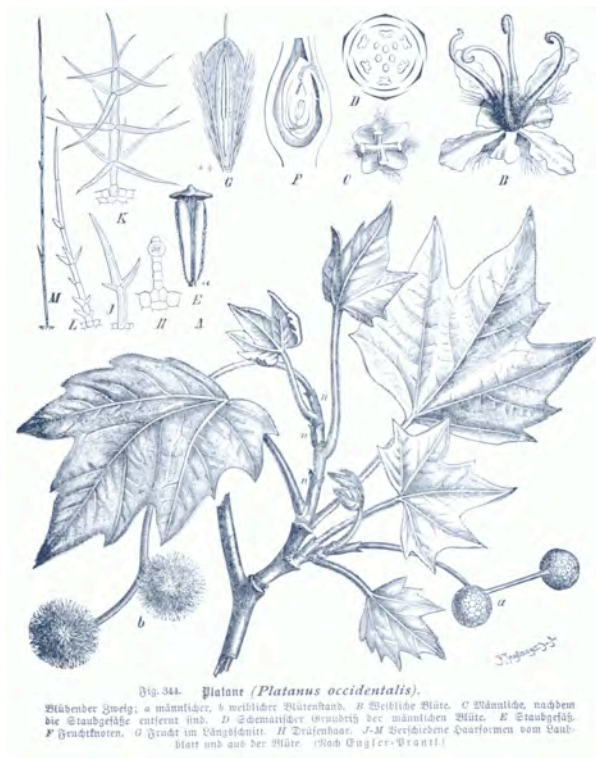


Fig. 24 – Exemplo de prancha de ilustração científica do plátano.



Fig. 25 – Exemplo de representação de um ramo de plátano.

Trabalhos realizados anteriormente em relação à unidade Perspetivas

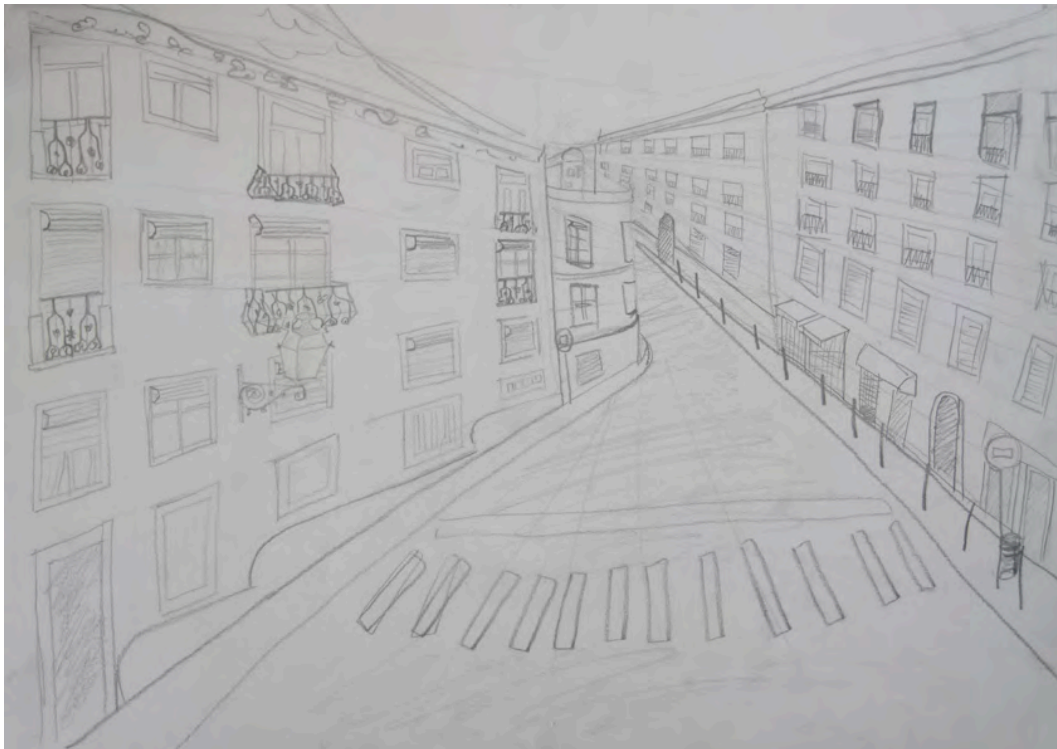


Fig. 26 – Exemplo de perspetiva da rua (8º ano). Trabalho da aluna B.

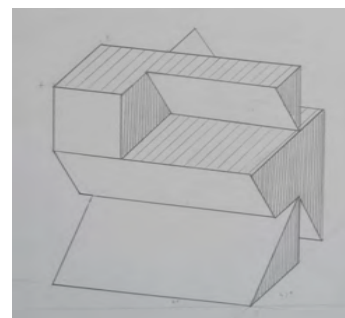
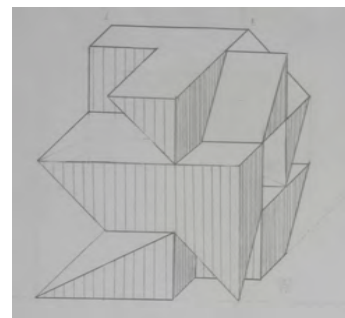
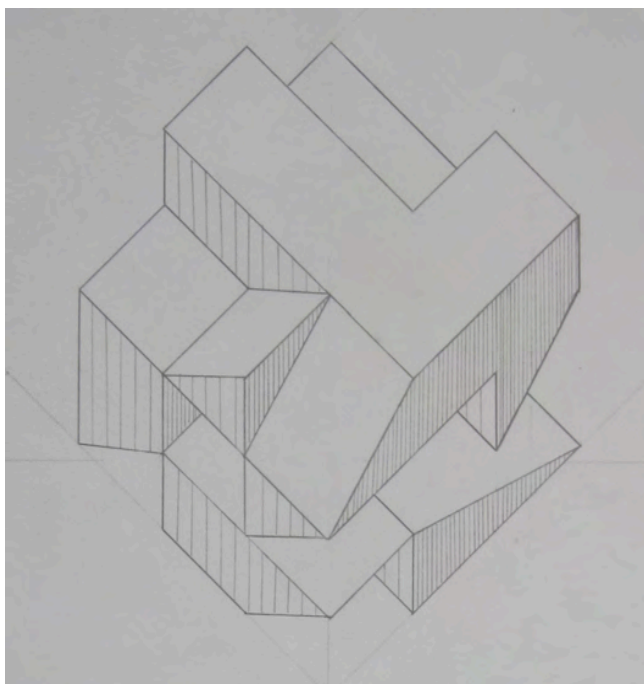


Fig. 27 – Exemplos de axonometrias a partir da desconstrução do cubo Rubik (8º ano). Trabalhos da aluna B.

Trabalhos realizados anteriormente em relação à unidade Paisagens

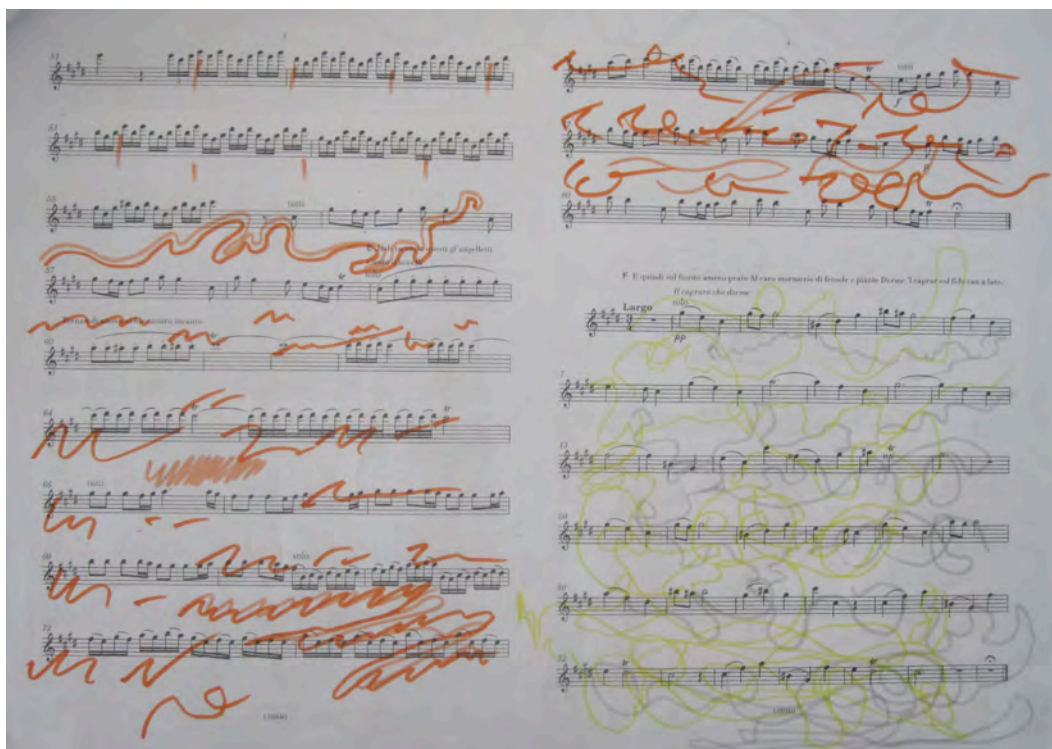


Fig. 28 – A Primavera de Vivaldi (8º ano). Trabalho da aluna B.



Fig. 29 – Composição baseada em excerto musical (8º ano). Trabalho da aluna B.

Trabalhos realizados anteriormente em relação à unidade Ilustração Científica



Fig. 30 – Desenho de um pimento (9º ano). Trabalho da aluna B.

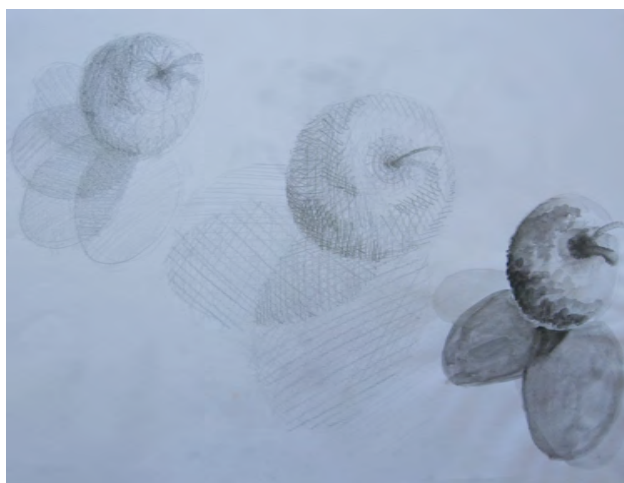


Fig. 31 – Desenho de uma maçã (10º ano). Trabalho da aluna B.



Fig. 32 – Desenho de uma cabeça de alhos (10º ano). Trabalho da aluna B.

Grelhas de avaliação referentes à unidade didática

PERSPETIVAS

Parâmetros / Alunos	A	B	C	I
Número de Desenhos (1/4)	1	1	4	4
Pertinência da Série (1/2/4)	2	4	4	2
Elementos Vegetais (1/2/4)	2	2	4	2
Correção Perspética (1/2/4)	4	4	4	2
Criatividade (1/2/4)	4	4	4	4
Total (0/20)	13	15	20	14

PAISAGENS

Parâmetros / Alunos	A	B	C	I
Número de Desenhos (1/4)	4	4	4	4
Pertinência da Série (1/2/3/4)	2	3	4	4
Denominador Comum (1/2/3/4)	2	3	4	3
Credulidade Paisagem (1/2/3/4)	3	4	2	1
Criatividade (1/2/3/4)	4	4	4	4
Total (0/20)	15	18	18	16

ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA

Plátano / Alunos	A	B	C	I
Ramo (Qualitativo: S; B; MB)	B	MB	B+	B
Folha (Qualitativo: S; B; MB)	B-	MB	B+	B
Fruto (Qualitativo: S; B; MB)	S+	MB	B+	B+
Final (Qualitativo: S; B; MB)	B-	MB	B+	B

Oliveira / Alunos	A	B	C	I
Ramo (Qualitativo: S; B; MB)	S	MB	MB	MB
Flor (Qualitativo: S; B; MB)	S-	MB	B+	B
Fruto (Qualitativo: S; B; MB)	S+	MB	B+	B
Final (Qualitativo: S; B; MB)	S	MB	MB	B+

Total Unidade (Qualitativo)	S+	MB	MB	B
Total Unidade (0/20)	13	19	18	16

Trabalhos realizados na unidade Perspetivas



Fig. 33 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.

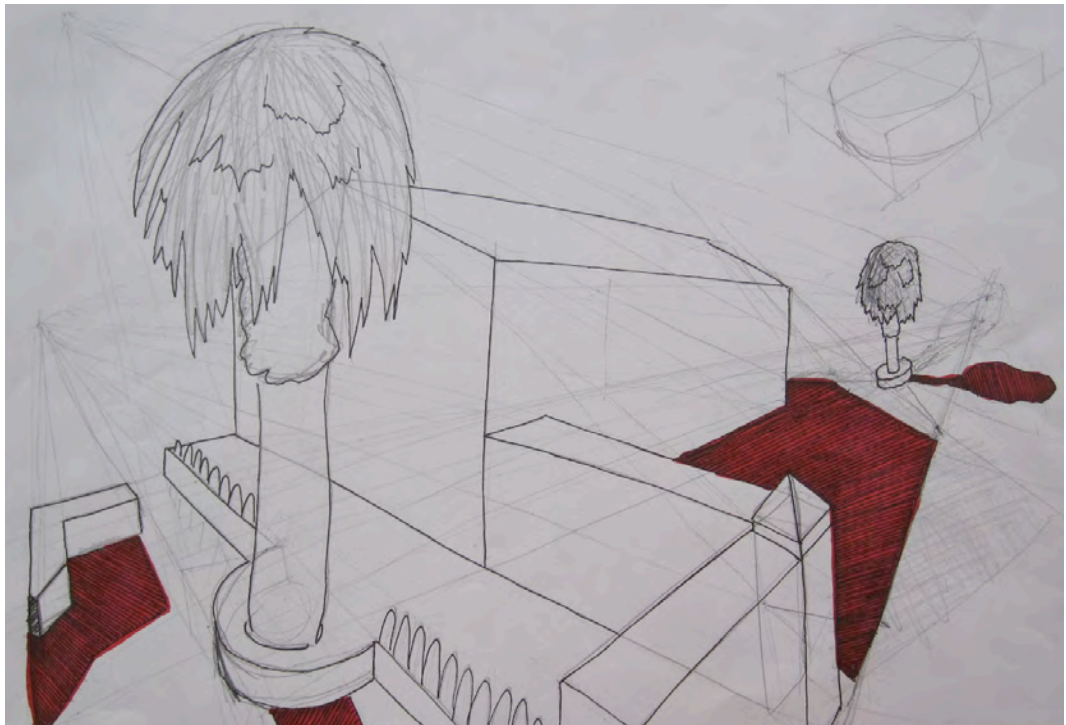


Fig. 34 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.



Fig. 35 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.



Fig. 36 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.



Fig. 37 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.

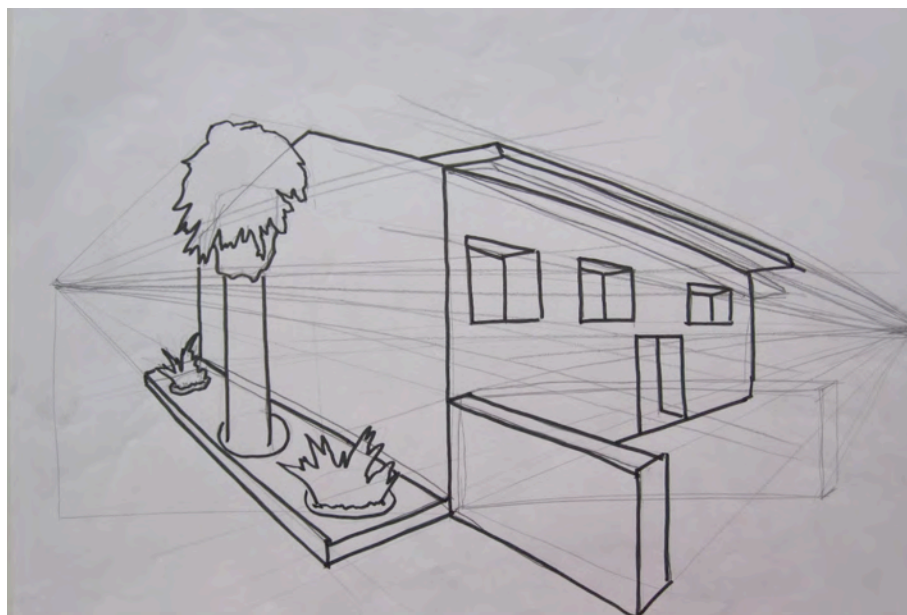


Fig. 38 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.

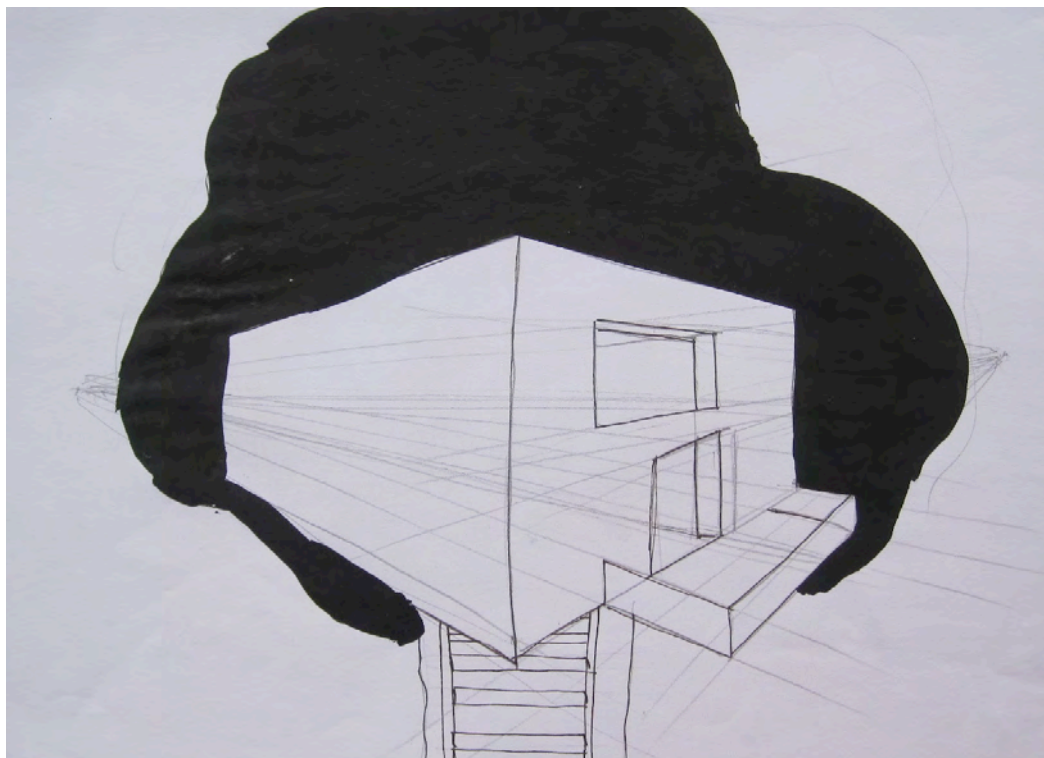


Fig. 39 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.

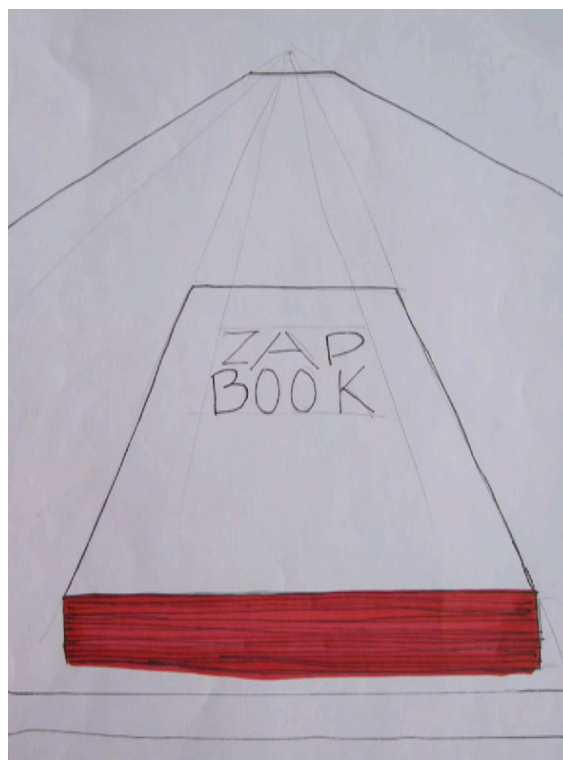


Fig. 40 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.

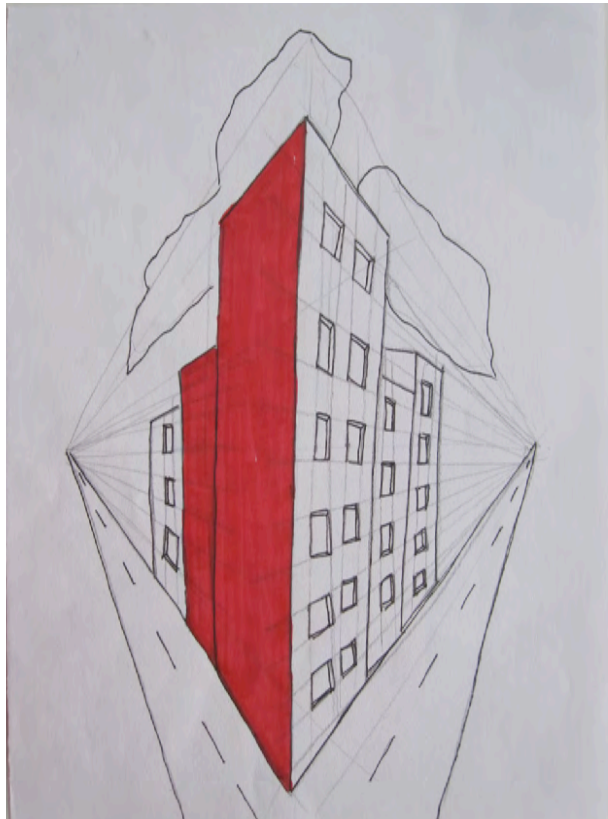


Fig. 41 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.

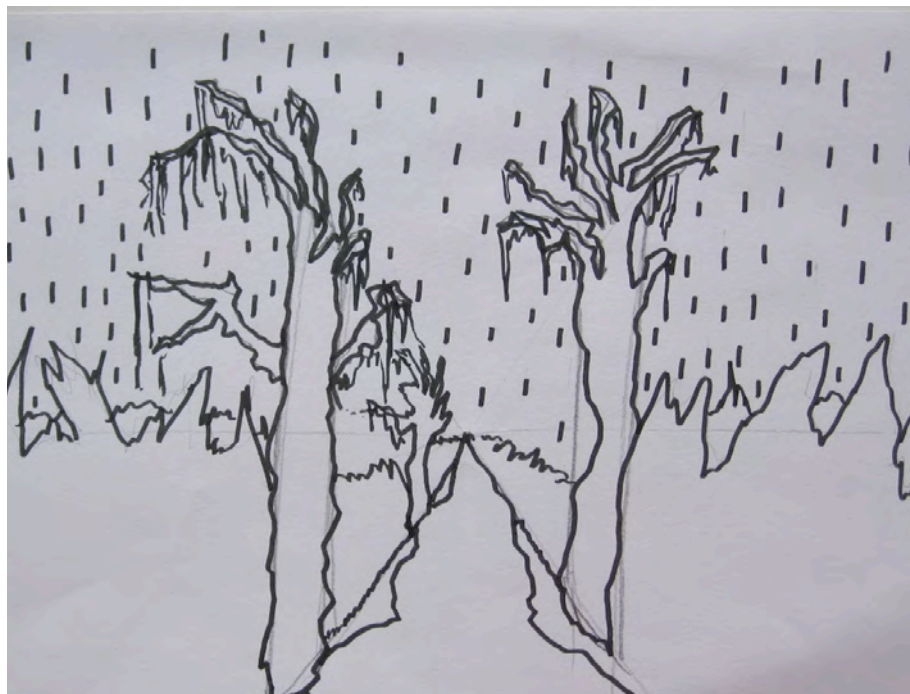


Fig. 42 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho do aluno A.

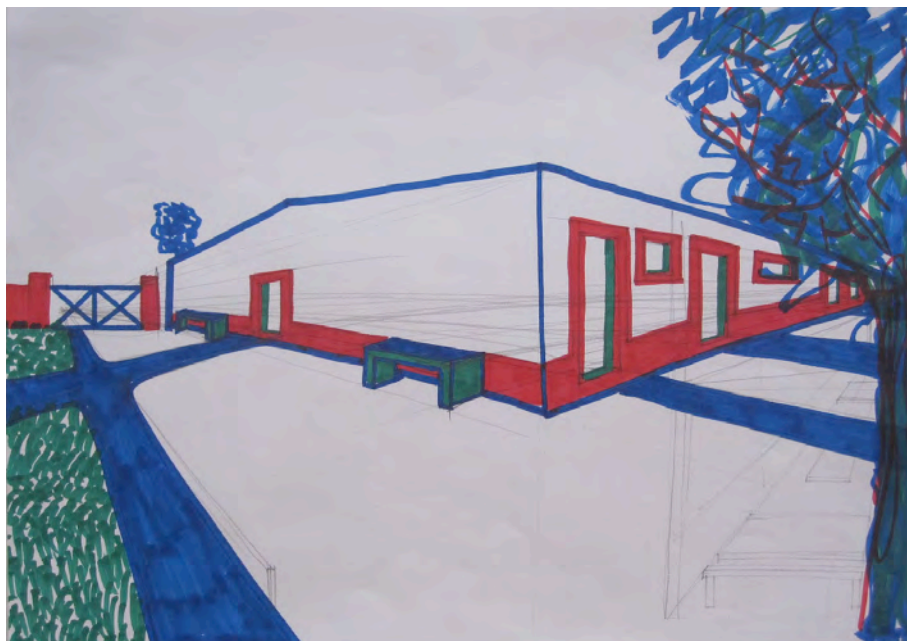


Fig. 43 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna B.

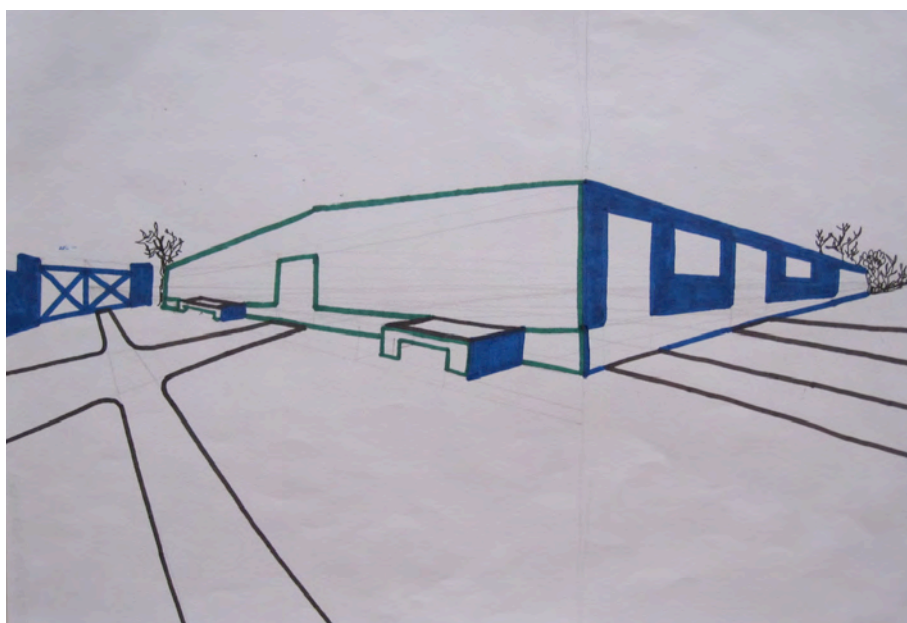


Fig. 44 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna B.

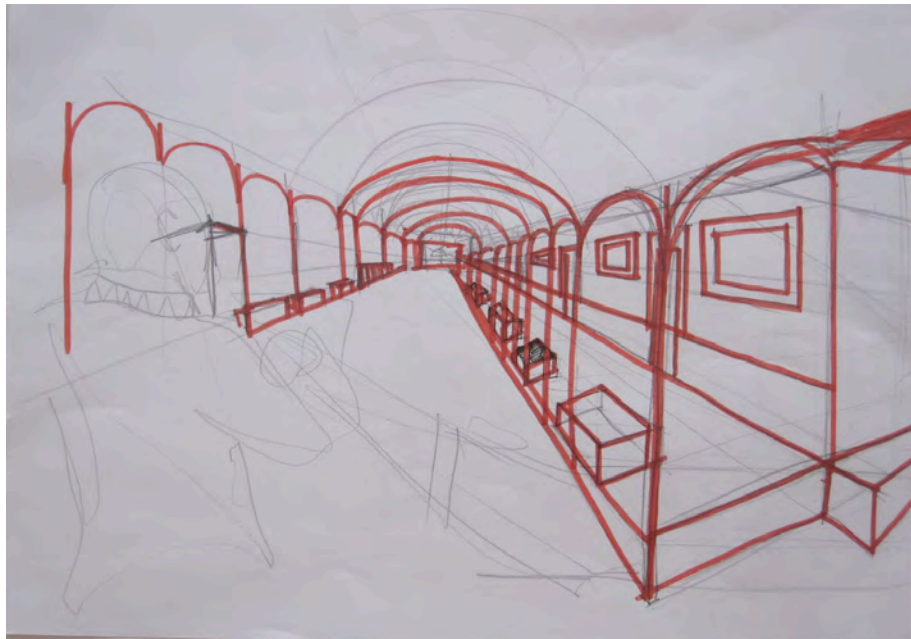


Fig. 45 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna B.

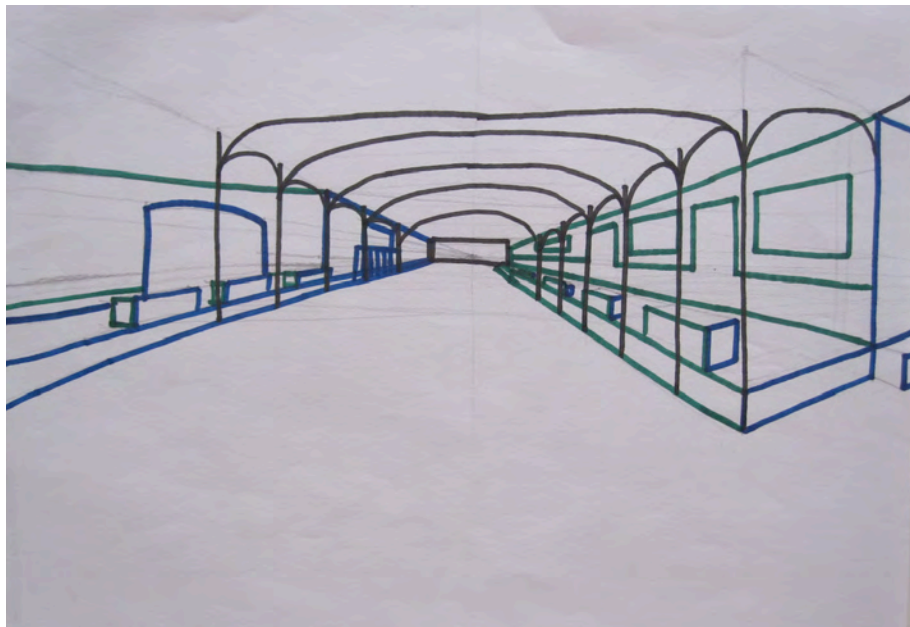


Fig. 46 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna B.

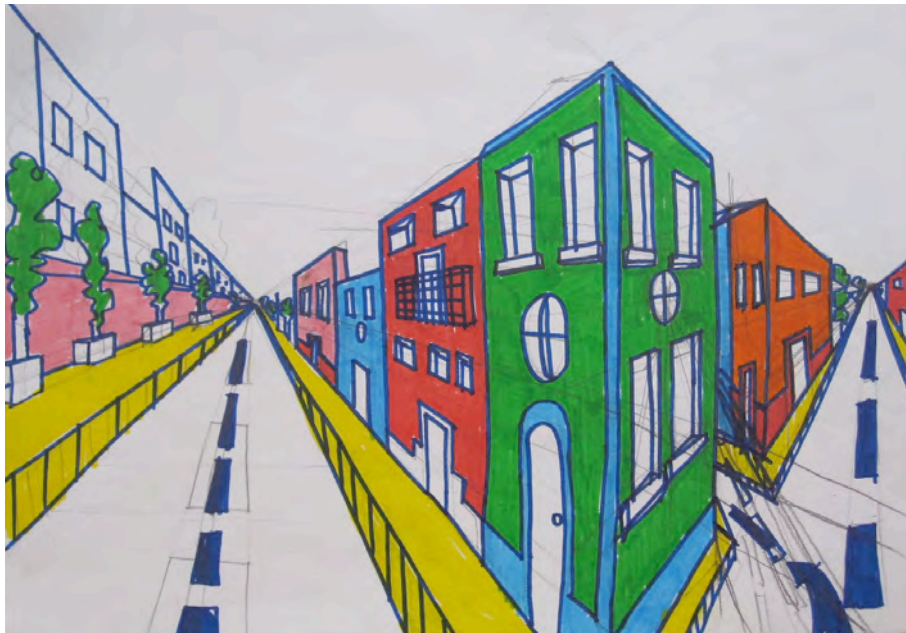


Fig. 47 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna B.

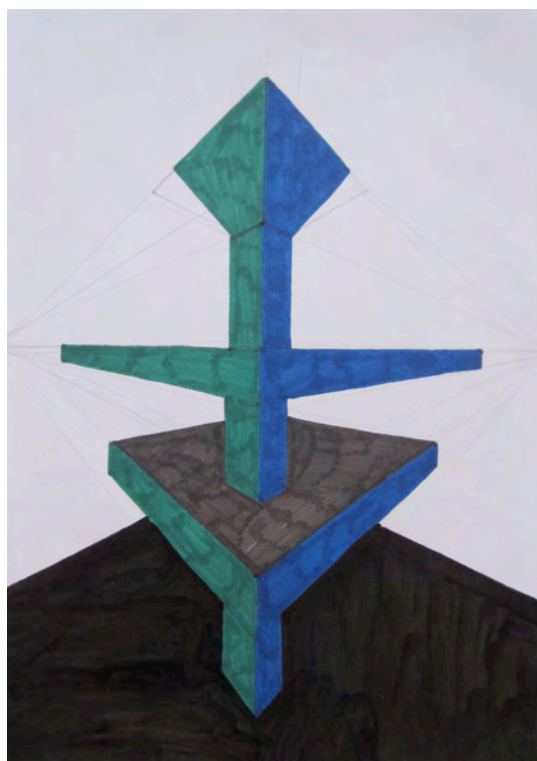


Fig. 48 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna B.

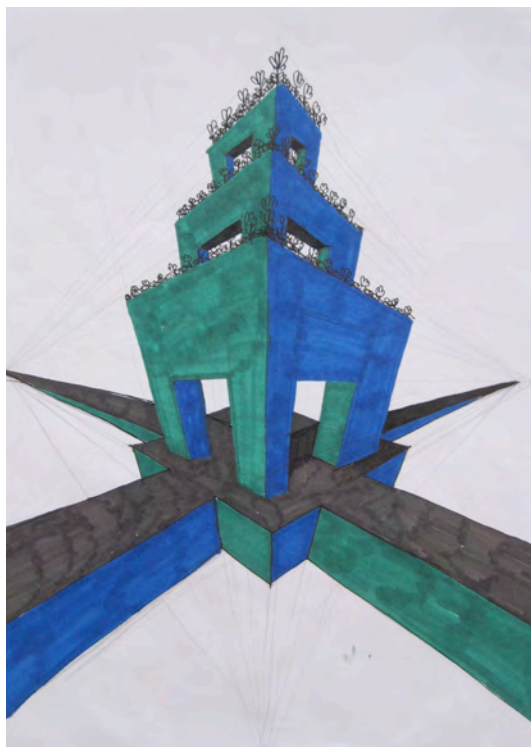


Fig. 49 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna B.

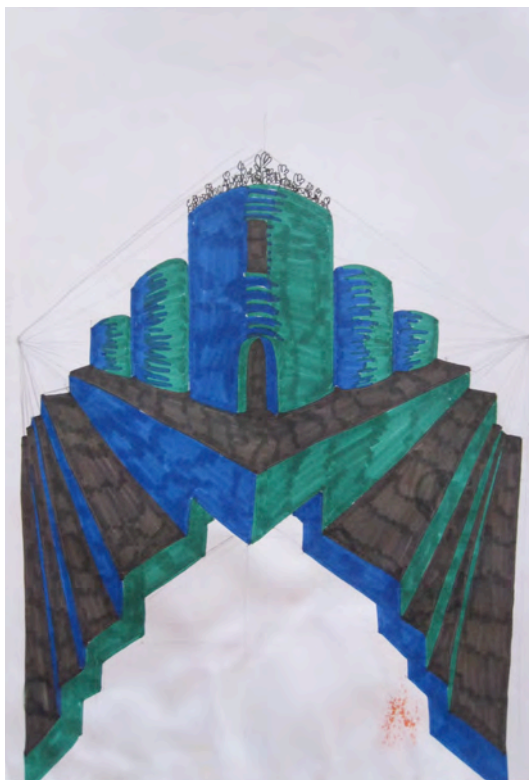


Fig. 50 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna B.

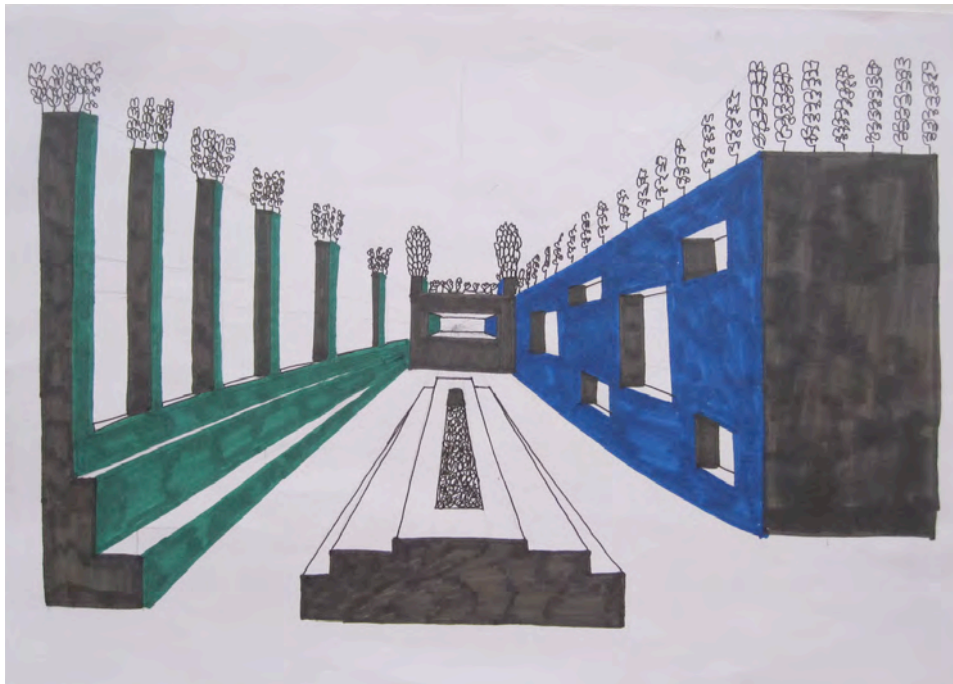


Fig. 51 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna B.



Fig. 52 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.



Fig. 53– Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.



Fig. 54 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.



Fig. 55 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.



Fig. 56 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.

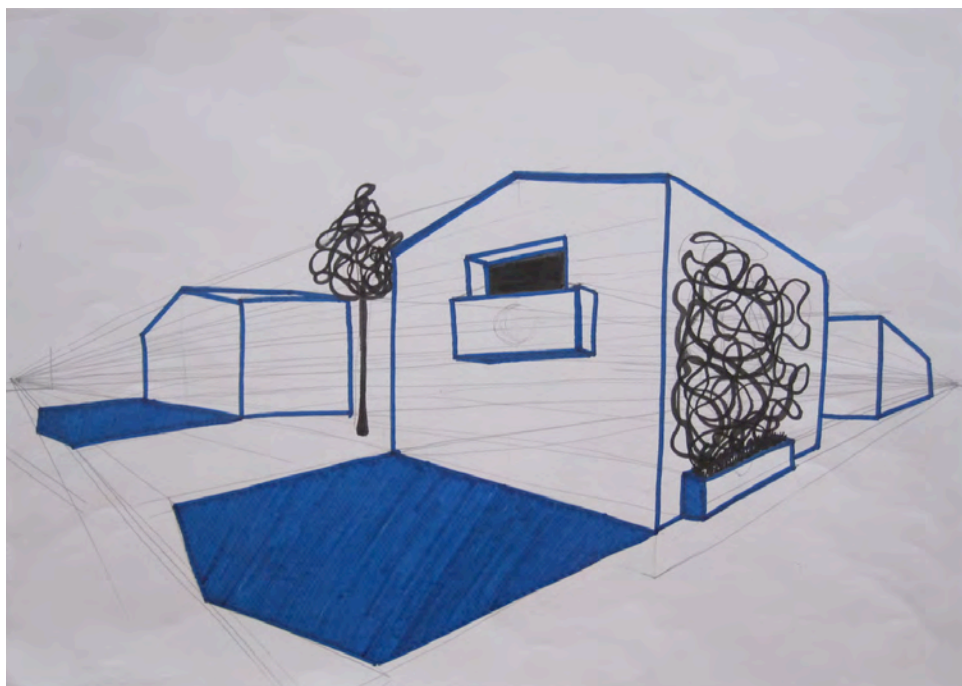


Fig. 57 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.

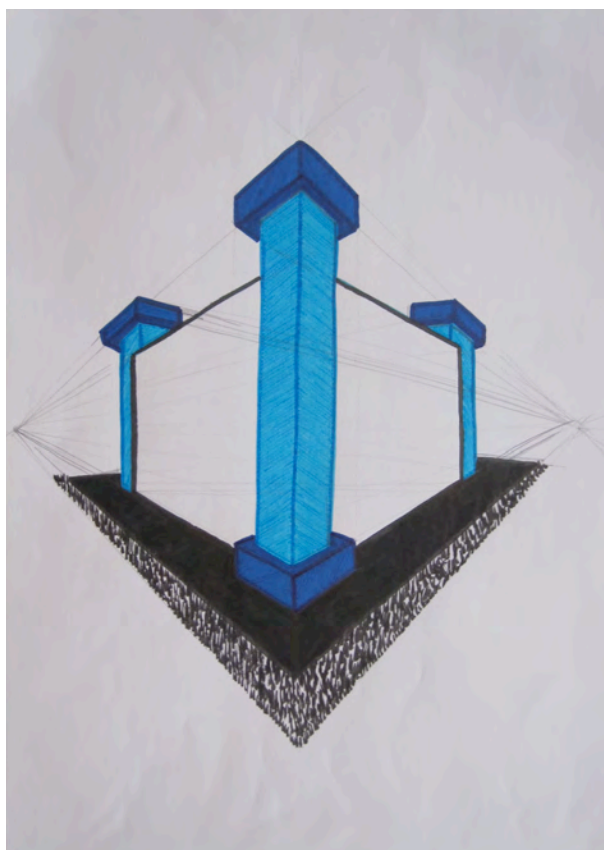


Fig. 58 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.

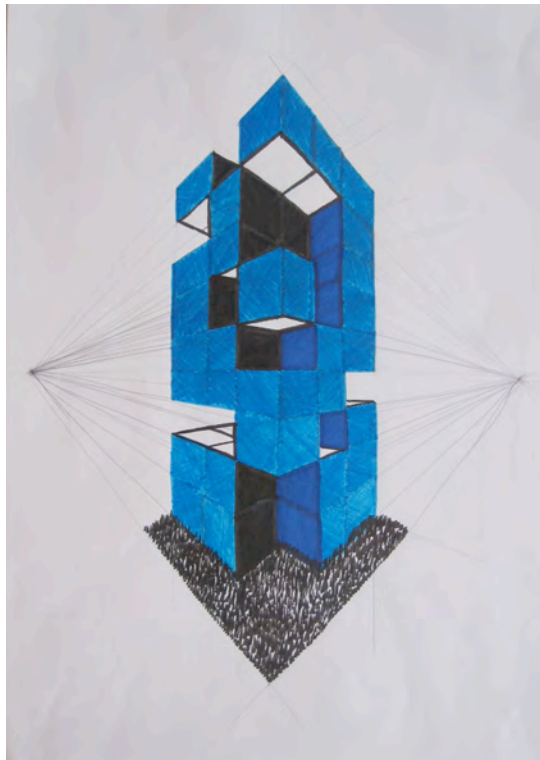


Fig. 59 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.



Fig. 60 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.

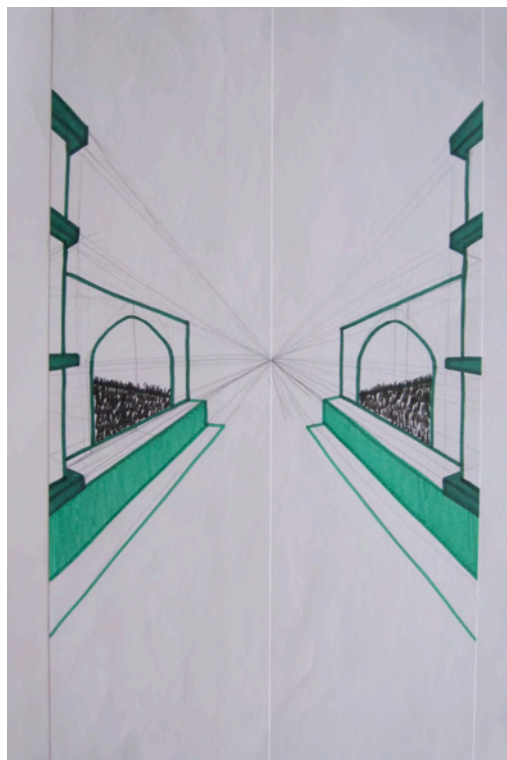


Fig. 61 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna C.

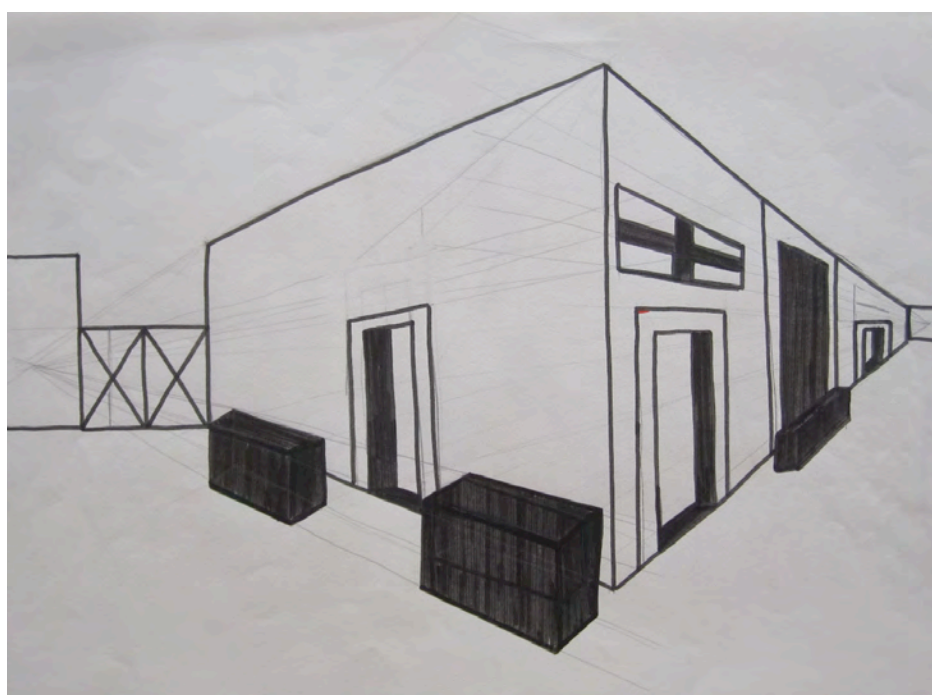


Fig. 62 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.

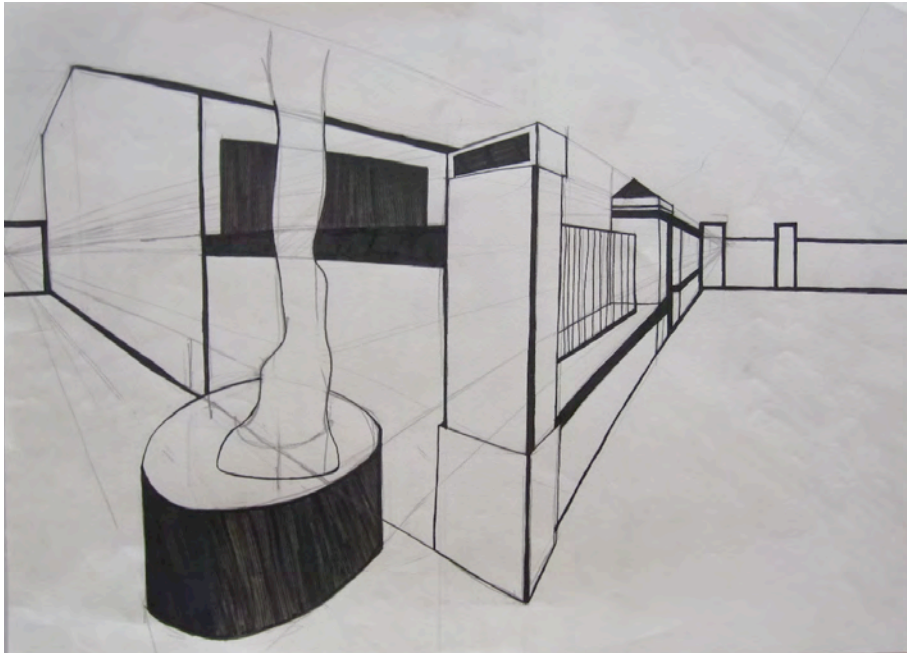


Fig. 63 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.

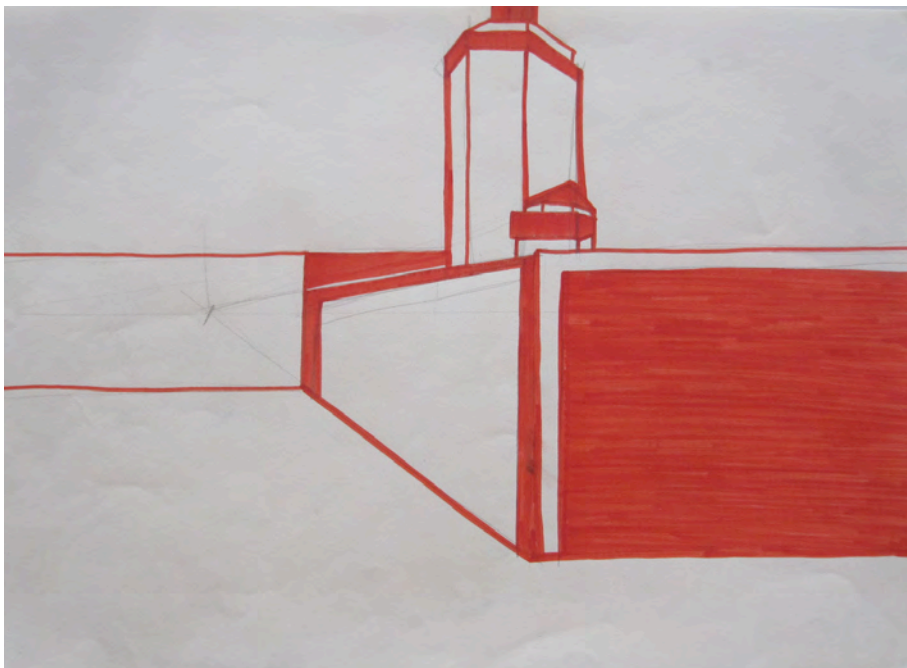


Fig. 64 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.



Fig. 65 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.

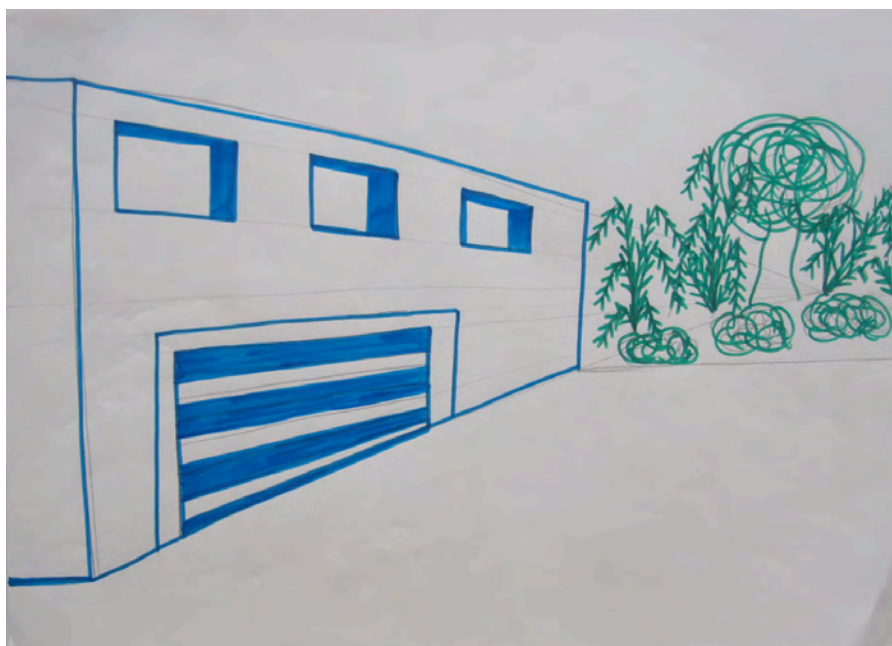


Fig. 66 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.

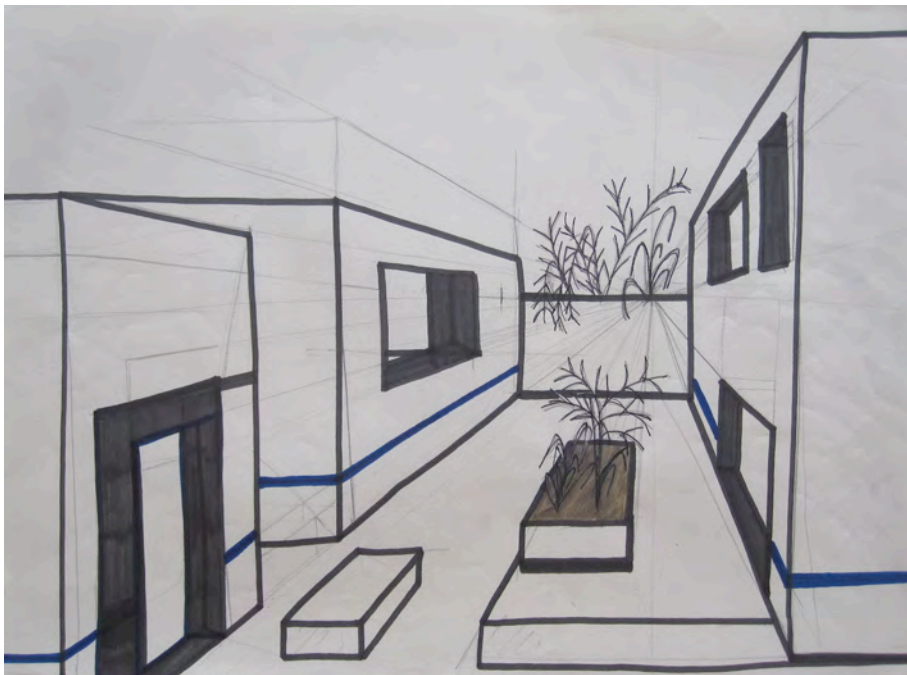


Fig. 67 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.

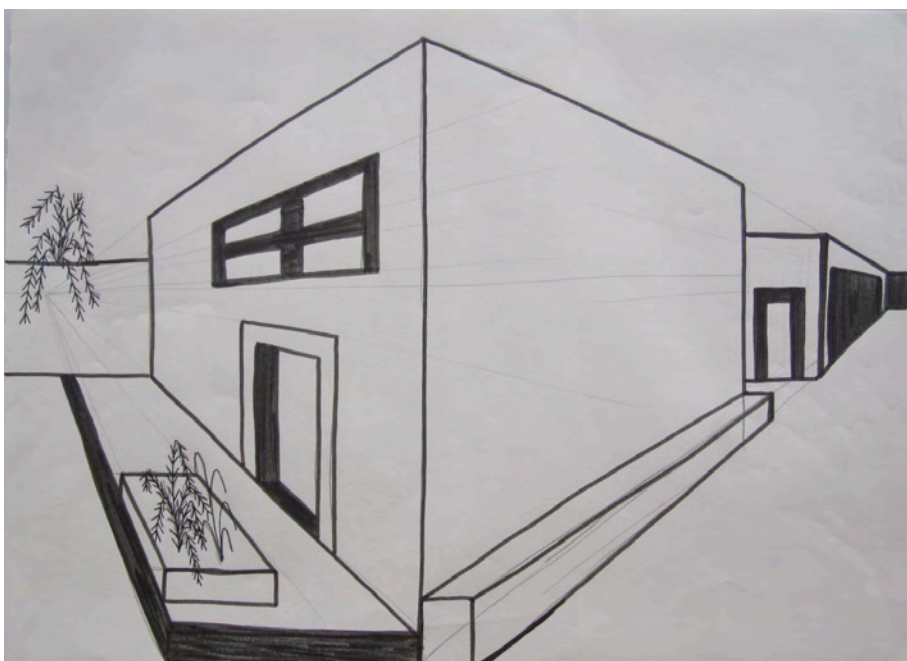


Fig. 68 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.

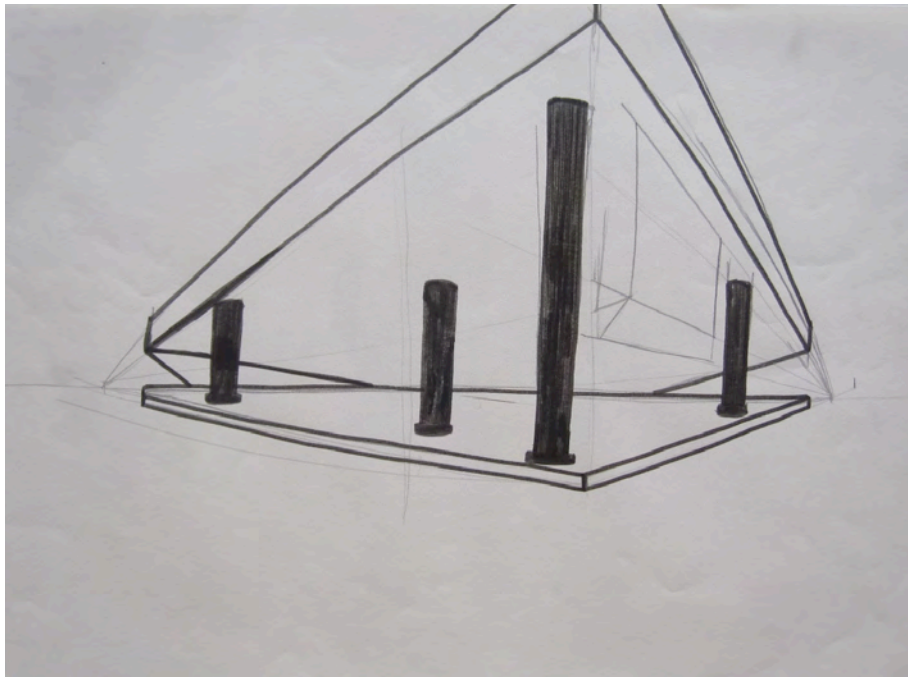


Fig. 69 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.

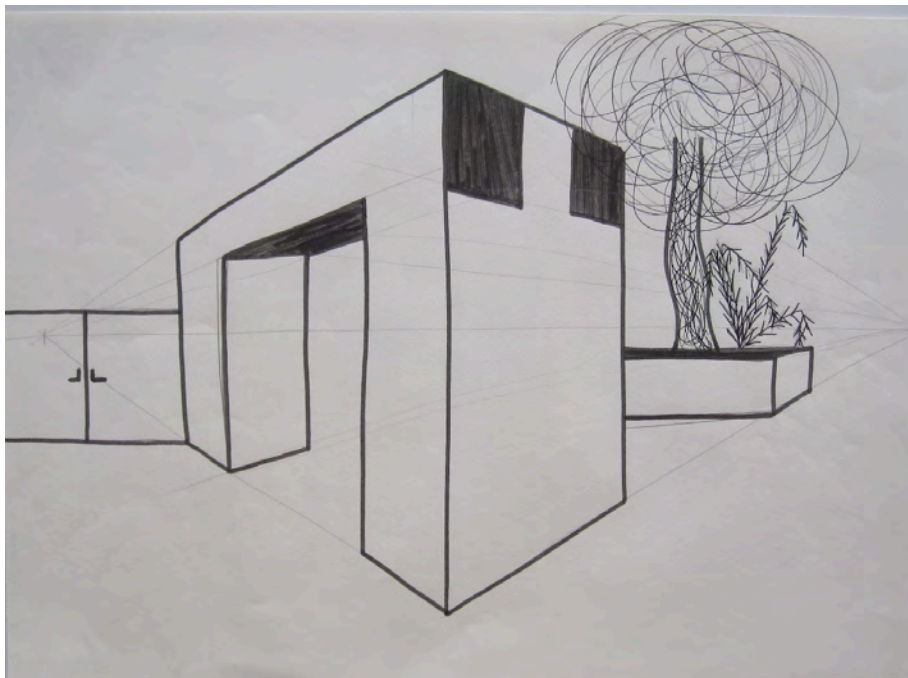


Fig. 70 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.

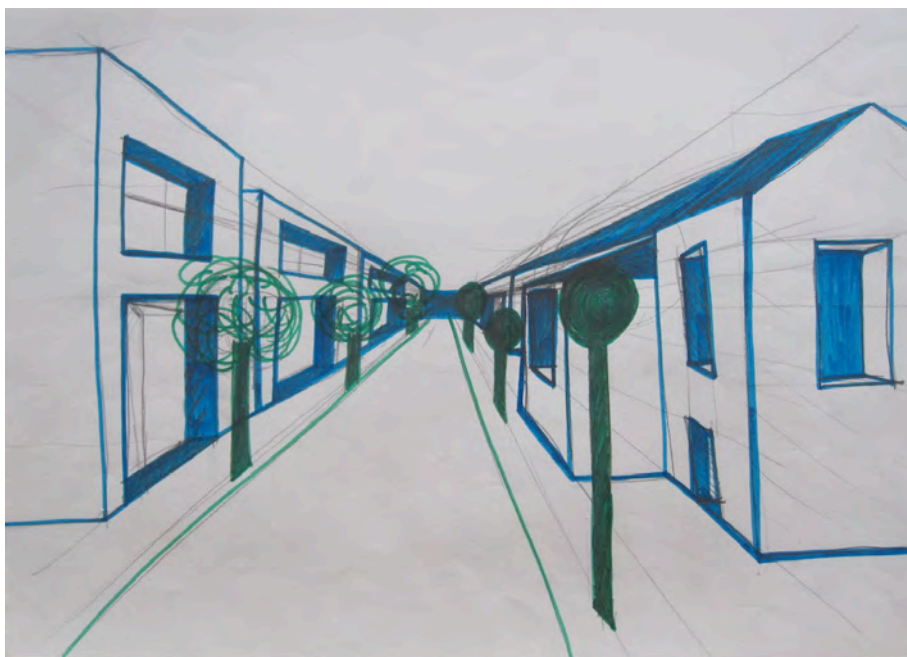


Fig. 71 – Unidade *Perspetivas*. Trabalho da aluna I.

Trabalhos realizados na unidade Paisagens



Fig. 72 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.



Fig. 73 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.

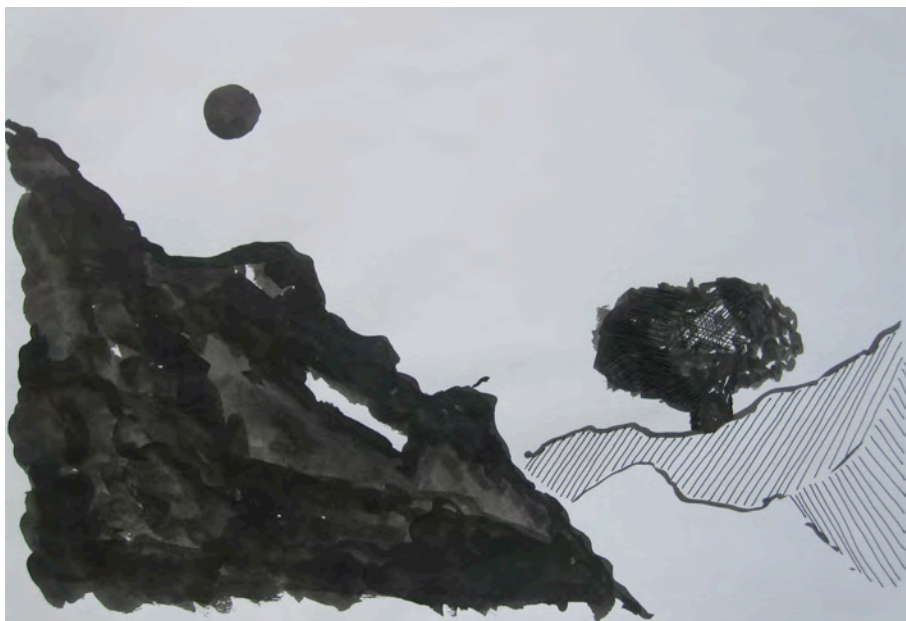


Fig. 74 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.



Fig. 75 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.



Fig. 76 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.



Fig. 77 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.



Fig. 78 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.



Fig. 79 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.



Fig. 80 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.

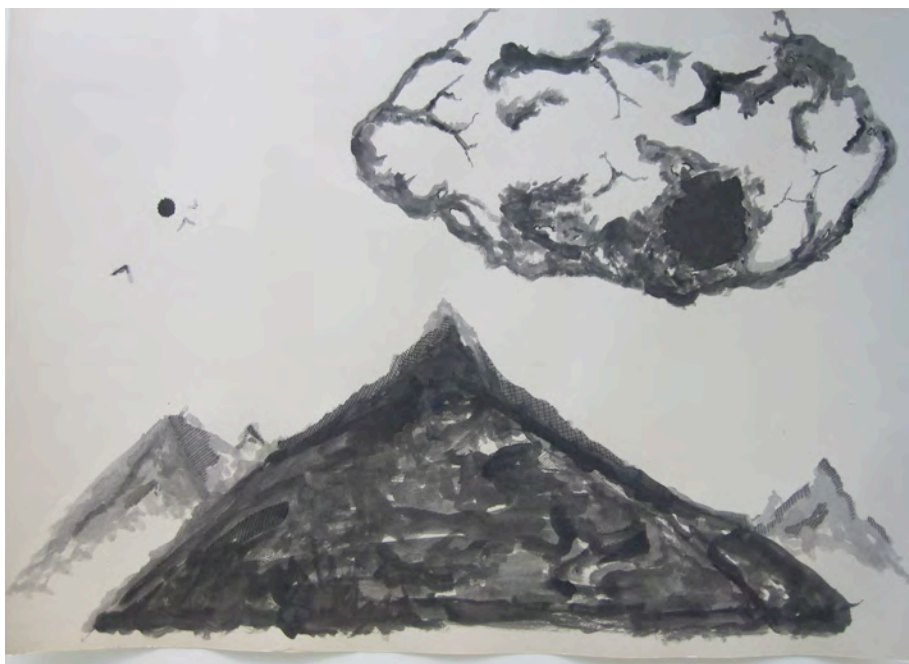


Fig. 81 – Unidade *Paisagens*. Trabalho do aluno A.



Fig. 82 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.



Fig. 83 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.



Fig. 84 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.



Fig. 85 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.



Fig. 86 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.



Fig. 87 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.



Fig. 88 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.

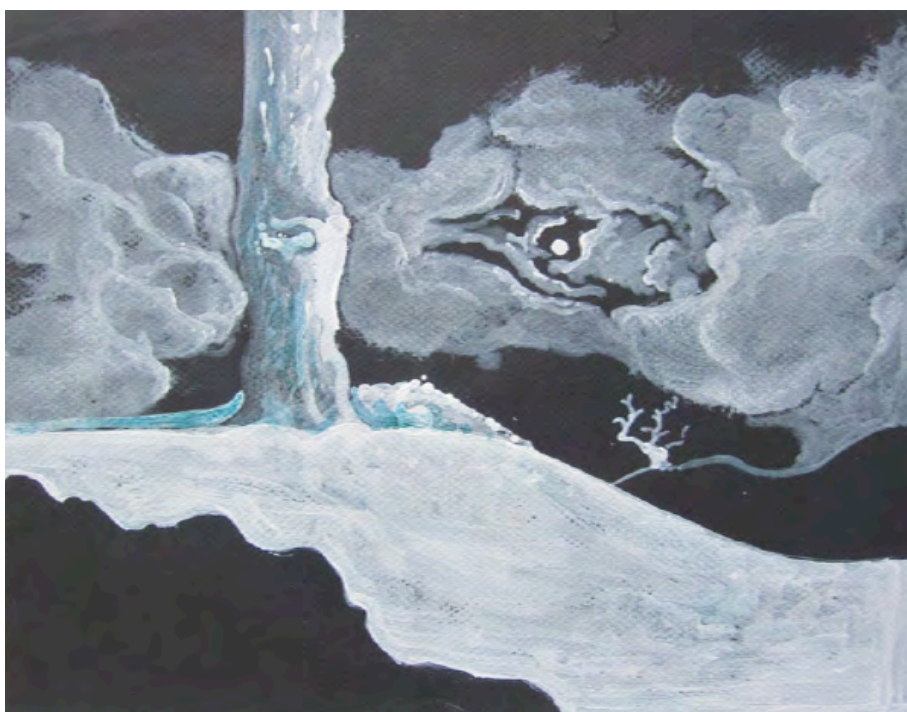


Fig. 89 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.



Fig. 90 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.



Fig. 91 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna B.



Fig. 92 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.



Fig. 93 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.



Fig. 94 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.

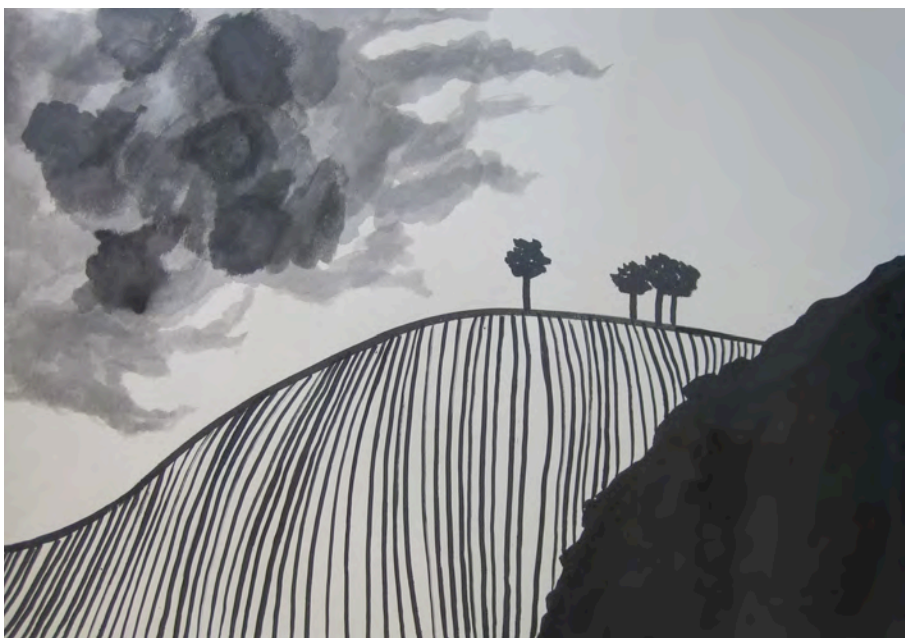


Fig. 95 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.



Fig. 96 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.



Fig. 97 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.



Fig. 98 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.



Fig. 99 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.



Fig. 100 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.



Fig. 101 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna C.



Fig. 102 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.



Fig. 103 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.



Fig. 104 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.



Fig. 105 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.



Fig. 106 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.



Fig. 107 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.



Fig. 108 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.



Fig. 109 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.



Fig. 110 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.



Fig. 111 – Unidade *Paisagens*. Trabalho da aluna I.

Trabalhos realizados na unidade Ilustração Científica



Fig. 112 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho do aluno A.



Fig. 113 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho do aluno A.



Fig. 114 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho do aluno A.

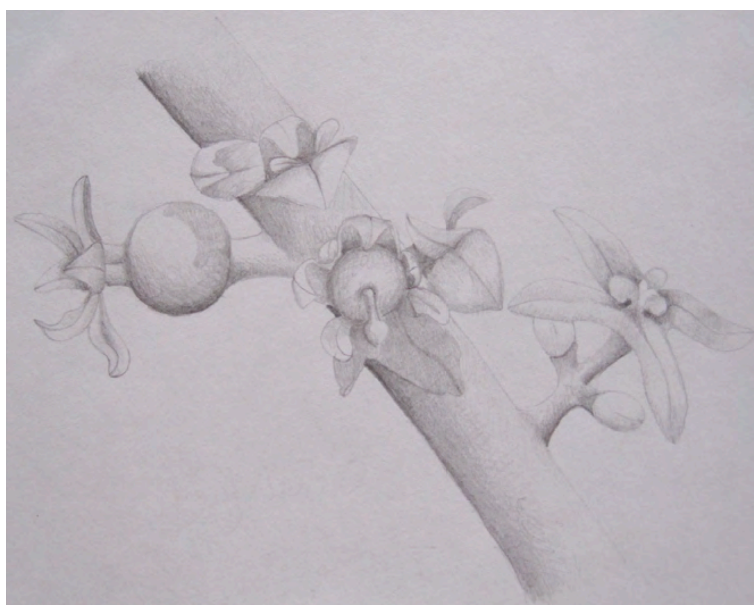


Fig. 115 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho da aluna B.



Fig. 116 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho da aluna B.



Fig. 117 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho da aluna B.



Fig. 118 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho da aluna C.



Fig. 119 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho da aluna C.



Fig. 120 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho da aluna C.



Fig. 121 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho da aluna I.



Fig. 122 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho da aluna I.

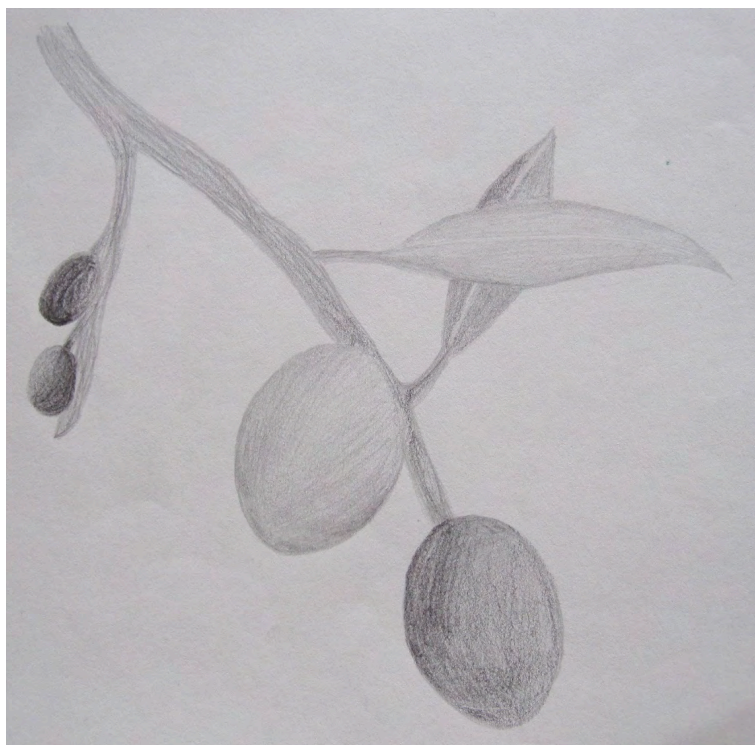


Fig. 123 – Unidade *Ilustração Científica* (oliveira). Trabalho da aluna I.

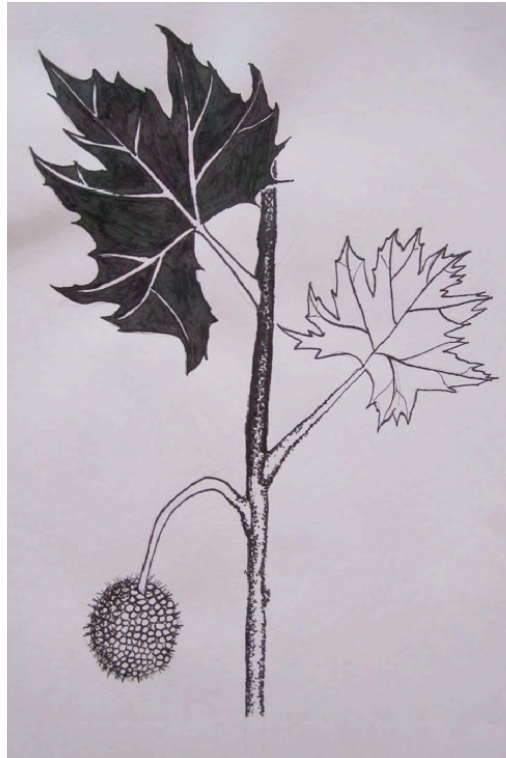


Fig. 124 – Unidade *Ilustração Científica* (plátano). Trabalho do aluno A.



Fig. 125 – Unidade *Ilustração Científica* (plátano). Trabalhos do aluno A.



Fig. 126 – Unidade *Ilustração Científica* (plátano). Trabalhos da aluna B.



Fig. 127 – Unidade *Ilustração Científica* (plátano). Trabalhos da aluna C.



Fig. 128 – Unidade *Ilustração Científica* (plátano). Trabalho da aluna C.



Fig. 129 – Unidade *Ilustração Científica* (plátano). Trabalho da aluna I.

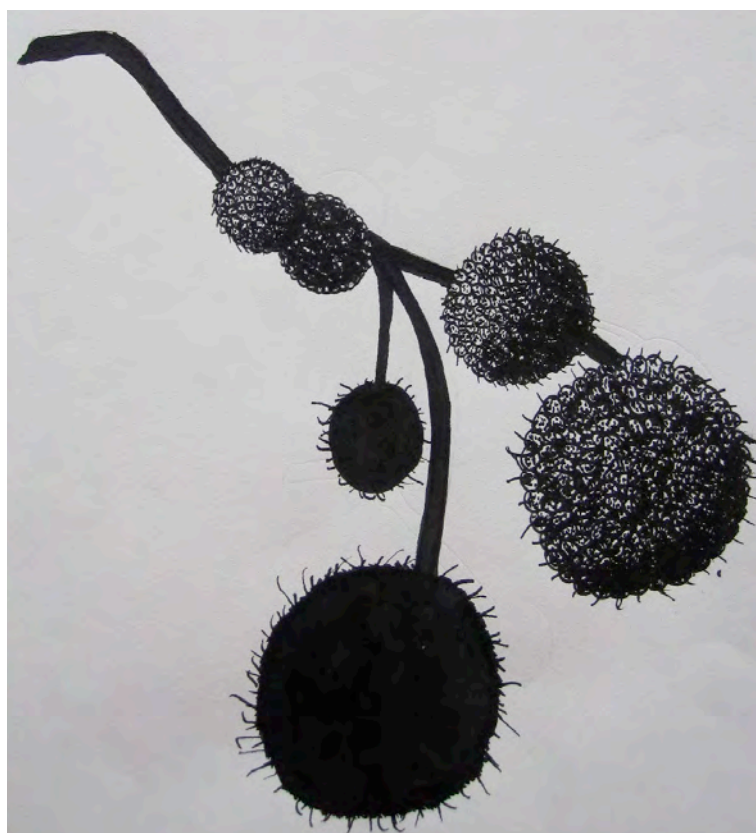


Fig. 130 – Unidade *Ilustração Científica* (plátano). Trabalhos da aluna I.

Anexo 4 – Outros

Texto da exposição retrospectiva de Desenho

Fotografias da exposição

Texto da exposição retrospectiva de Desenho

ACADEMIA DE MÚSICA DE SANTA CECÍLIA _ ANO LETIVO 2012/2013
DESENHO A _ 11º ANO CAV _ **EXPOSIÇÃO RETROSPETIVA**
FEVEREIRO/MARÇO 2013

Esta exposição foi pensada e montada pelos alunos do 11º ano do Curso de Artes Visuais com a ajuda de Camille Fadel¹.

Perspetivas

Este conjunto de trabalhos incidiu sobre a representação perspetica com um, dois e, nalguns casos, três pontos de fuga.

Foi pedido aos alunos que explorassem este tipo de registo dado que é o mais aproximado da visão humana e, de certa maneira, porque convoca noções e princípios da Geometria, disciplina em estreita relação com o Desenho.

Algumas perspetivas advêm do real, a partir de trabalho de campo, e outras foram fantasiadas pelos alunos.

Todos os desenhos procuraram incluir elementos vegetais assim como um tom transversal, patente nas cores ou materiais utilizados, por forma a materializarem-se como pequenas séries de autor.

Paisagens

No seguimento das paisagens construídas, isto é, compostas sobretudo de elementos arquitetónicos, foi lançado aos alunos o desafio de explorarem apenas a representação de paisagens naturais imaginárias.

O processo de trabalho consistiu em fazer borrões de tinta, mais ou menos acidentais, e a partir deles imaginar vistas que em caso algum deveriam conter elementos artificiais.

Dois autores foram instrumentais neste projeto: Alexander Cozens, paisagista inglês do séc. XVIII que inventou o “método” de desenhar paisagens baseado na técnica do blotting (borrar, pingar ou manchar a superfície) e João Queiroz, pintor português contemporâneo que, no seu trabalho *O Ecrã no Peito*, explora a relação

¹ Estagiária francesa que lecionou durante o ano letivo esta língua aos alunos do 3º ciclo ao abrigo de um programa europeu. A sua formação era na área do Design tendo assistido e colaborado com a disciplina de Desenho A.

entre a natureza que se apropria do observador que a representa e o género pictórico instituído do paisagismo.

Cada aluno explorou diferentes suportes e formatos, sempre com a preocupação de criar uma série coesa de trabalhos.

Ilustração Científica

Nesta unidade foi explorada a vertente mais científica do Desenho, ao estabelecer uma incursão pela botânica recorrendo aos herbários existentes na Academia.

Foram escolhidas duas espécies vegetais, a oliveira e o plátano, e delas foram representados, a grafite e a tinta da China, os estádios de crescimento e as distintas configurações com que se apresentam.

Os alunos recolheram amostras e pesquisaram informação visual que lhes permitisse descrever e ilustrar, com a maior exatidão possível, a “história” ou a “narrativa” de cada planta, num trabalho minucioso de observação.

Ilustração de um livro

O livro “O Senhor Juarroz” de Gonçalo M. Tavares reuniu três aspetos importantes para a prossecução desta unidade de Ilustração lecionada já no segundo período.

Em primeiro lugar, é estruturado por vinte e oito histórias curtas, engraçadas e cheias de potencial imagético. Isto permitiu uma divisão de sete histórias e, claro, sete ilustrações para cada aluno.

Depois, o denominador comum a todas as histórias é o protagonista ainda que deste não seja feita qualquer descrição física. Assim foi dada uma grande liberdade criativa a cada conjunto de ilustrações.

Por último trata-se de um livro de um jovem autor português cujas criações literárias são reconhecidamente de qualidade. O apelo à leitura também pode e deve ser estimulado através de projetos artísticos.

Neste trabalho os alunos foram particularmente excepcionais ao elaborarem ilustrações muito ricas e com um grande crivo pessoal sem deixarem de se preocupar em conceber um objeto-livro com unidade e coerência.

O Professor

Fotografias da exposição



Fig. 131 - Átrio da escola: vistas da exposição.



Fig. 132 - Painéis das Unidades *Perspetivas* e *Paisagens*.



Fig. 133 - Painéis das Unidades *Paisagens* e *Ilustração Científica*.



Fig. 134 - Trabalhos da Unidade de *Ilustração de um livro*.

Créditos das Imagens

Figs. 1 a 11 – do autor.

Fig. 12 – disponível em:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/75/Formerly_Piero_della_Francesca_-_Ideal_City_-_Galleria_Nazionale_delle_Marche_Urbino.jpg

Fig. 13 – disponível em:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5c/Fra_Carnevale_-_The_Ideal_City_-_Walters_37677.jpg

Fig. 14 – disponível em:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/49/Citt%C3%A0_ideale_di_berlino_2.jpg

Fig. 15 – disponível em: http://www.parmabeniartistici.beniculturali.it/galleria-nazionale-di-parma/wp-content/uploads/sites/3/2013/08/inv-0284-canaletto-capriccio-con-edifici-palladianiok._ridjpg.jpg

Fig. 16 – disponível em: MURARO, 1993.

Fig. 17 – montagem do autor. Imagens disponíveis em: João Queiroz, Silvae, 2010.

Figs. 18 e 19 – disponíveis em: João Queiroz, Silvae, 2010.

Fig. 20 – disponível em: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/cozens-study-of-sky-no-4-with-landscape-t08056>

Fig. 21 – disponível em:

http://www.tate.org.uk/art/images/work/T/T03/T03169_9.jpg

Fig. 22 – do autor.

Fig. 23 – disponível em:

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/16/Olea_europaea_-_K%2525C3%2525B6hler%2525E2%252580%252593s_Medizinal-Pflanzen-229.jpg&imgrefurl=http://en.wikipedia.org/wiki/Olive&h=542&w=471&tbnid=hziZcyUXJwvdVM:&zoom=1&docid=JU0qD1Uh-tahtM&ei=HmbOVLEmh9Q3_uDkAE&tbn=isch&ved=0CB4QMygBMAE

Fig. 24 – disponível em:

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e2/Platanus_occidentalis_GS344.png&imgrefurl=http://en.wikipedia.org/wiki/Platanus_occidentalis&h=1976&w=1576&tbnid=ChgJqDIcoluZtM:&zoom=1&docid=mjfcglCSFnIBVM&ei=6mLOVMctEYKxUY2HgJAG&tbn=isch&client=firefox-a&ved=0CCIQMygCMAI

Fig. 25 – disponível em:

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://dbshaw.files.wordpress.com/2013/05/cal_sycamore_mitsuko.jpg&imgrefurl=http://bagscblog.com/tag/botanical-art-exhibition/page/3/&h=750&w=600&tbnid=gBxYJLYUKR1GMM:&zoom=1&docid=9IURSud9EvETkM&ei=imfOVPaQM8uzUf3RgvAE&tbm=isch&ved=0CC EQMygEMAQ

Figs. 26 a 134 – do autor.